El atizador **5.** *Para la reflexión.* La escuela en conflicto como escenario de socialización. **Amparo Caballero 7.** ¿Otra escuela en una sociedad violenta? **Julio Rogero Anaya 17.** El modelo integrado de gestión de la convivencia. Una propuesta para aprender a convivir, conviviendo. **Pilar Moya Cervantes y Francisco Zariquiey Biondi 31.** Voces como coces **49.** De nuestros barrios **79.** Poesía **105.** Relatos desde el callejón **109.** Hemos visto **111.** Hemos leído **115.** Hemos oído **119.**

ASOCIACIÓN CULTURAL Gandela

16

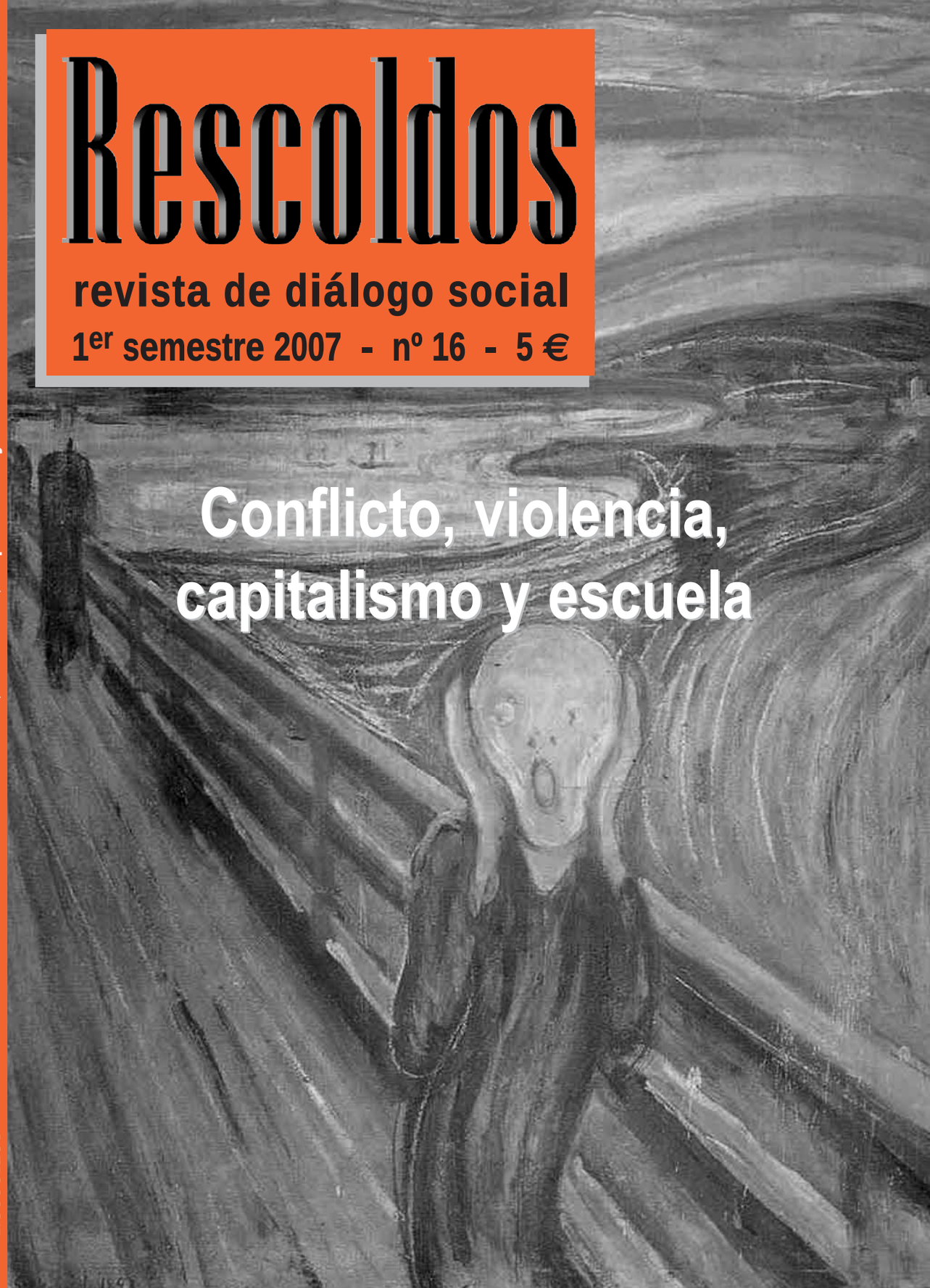
Conflicto, violencia, capitalismo y escuela

Rescoldos

Rescoldos

revista de diálogo social
1er semestre 2007 - nº 16 - 5 €

Conflicto, violencia, capitalismo y escuela



La Asociación Cultural Candela presenta...

EL CANDELERO

RADIO VALLEKAS 107,5 FM MADRID Y EN
www.radiovallekas.org
Todos los sábados de 10 a 12 de la mañana

Una historia de radio nacida de la pasión por decir y compartir el por qué mucha gente anda preñada de sufrimiento. Una casa de palabras escritas, musicadas... improvisadas... que pretenden estar comprometidas con una realidad social ahogada por la voz común de la guerra capitalista global.
Porque nos hemos sacado nuestros papelitos de los bolsillos y nos hemos dado cuenta de que narraban cientos de historias que necesitábamos compartir contigo.
Desde esos bolsillos brotan los andares y amares de un montón de seres humanos que vienen a quedarse en las ondas.

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Mar Gracia Plana
Pilar Martín San José
Ana Pérez Cabanes
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Ilustración Portada
"El grito"
E. Munch

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2007

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos

revista de diálogo social
1er semestre 2007 - nº 16 - 5 €

Conflicto, violencia, capitalismo y escuela

Para la reflexión

La escuela en conflicto como escenario de socialización 7
Amparo Caballero

¿Otra escuela en una sociedad violenta? 17
Julio Rogero Anaya

El modelo integrado de gestión de la convivencia.
Una propuesta para aprender a convivir 31
Pilar Moya Cervantes y Francisco Zariquiey Biondi

Voces como coces

Las argucias del colonialismo español en el Sahara occidental 49
Beatriz Martínez

ADN y actuación de los tribunales con los jóvenes vascos 55
Txusa Etxeandia

El movimiento popular por el derecho a una vivienda digna. Su breve historia desde Madrid: Quién es y qué pretende 62
Luis Zarapuz

En busca de una vida mejor y la paz 73
Adnan Alí

De nuestros barrios

Educación(es) y Justicia. II Jornadas sobre educación y exclusión 79
Daniel Jiménez

La respuesta del Alcorcón insurgente. Ocho días de enero en el infierno mediático 85
Asamblea por la Convivencia Pacífica y contra el Racismo

Camino de la lenta revolución 88
Eusebio Gironda Cabrera

Zaragoza en pie frente a la OTAN 91
Héctor Martínez

VI Encuentros del Área de educación, exclusión y menores ¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado? 101
Ana P. Cabanes

Poesía 105
Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón... 109
La "ostia" del obispo
Gonzalo Romero

Hemos visto 111
El conflicto en las aulas a través de la lente de la cámara
María Luisa Ortega

Hemos Leído 115

Hemos Oído 119

Índices de números atrasados 123

El atizador

Se abre ante nosotros la aventura de un nuevo número de Rescoldos, este proyecto comunicativo nuestro y vuestro, que quiere seguir siendo un espacio de diálogo social sobre todo lo que nos pasa y nos preocupa en el contexto social actual que nos envuelve y que condiciona nuestras relaciones humanas.

De nuevo nuestra mirada se fija en la escuela, en los colegios e institutos. Pero nuestra mirada no quiere ser miope, busca fuera para explicar el dentro y mira dentro para descubrir lo que hay fuera. Así, en este viaje de ida y vuelta, nos ocupamos en el presente número de uno de los asuntos que parecen preocupar hoy más a nuestras escuelas: el conflicto, la violencia escolar.

Pero no es casual, casi nada lo es, el título que hemos querido darle a esta primera entrega del 2007, "Conflicto, violencia, capitalismo y escuela". Así hemos querido sintetizar esta "mirada viajera" que intenta descubrir y compartir algunas claves para explicar, para explicarnos, que lo que pasa en nuestras escuelas no puede entenderse plenamente sin una mirada general al sistema social, político y económico en el que sobrevivimos: violencia social y violencia escolar son dos caras del mismo fenómeno.

Hemos puesto el dedo allí donde nos duele, afinando nuestra lupa para mejor comprender de quién es la violencia y a quién sirve: ¿son de verdad tan peligrosos nuestros niños, nuestros adolescentes?, ¿a quién le interesa y para qué, que así les veamos?, ¿será cierto que nuestras escuelas e institutos se han convertido en lugares a los que temer?, ¿cómo abordar los conflictos cotidianos?, ¿qué hacen nuestros centros escolares, los profesores, los maestros, la administración educativa ante estos hechos ante los que muchos medios de comunicación y hasta los llamados "profesionales de la enseñanza" sólo ponen una interesada lupa mediática de foto fija?

Nos parece necesario, urgente, huir de las visiones alarmistas y catastrofistas del conflicto en la escuela: ¿quién dijo que el conflicto no puede ser una oportunidad extraordinaria de aprendizaje?, ¿por qué no interesa que lo sea? ¿será que hemos perdido la pasión por una relación educativa seductora entre maestr@s y alumn@s?, ¿será que

el miedo es más rentable para los que siguen controlando el negocio falsamente educativo?

No aspiramos a responder todas las preguntas, pero sí a abrir algunas ventanas para ventilar el patio, para que entre luz y podamos, quizá, ver y respirar un poco mejor. ¿Te animas al viaje? ¡Buena lectura!

La escuela en conflicto como escenario de socialización

Amparo Caballero
Dpto. Psicología Social y Metodología UAM y Asociación Cultural Candela

Los de arriba dicen: la Paz y la Guerra
son de naturaleza distinta.
Pero su paz y su guerra
son como viento y tormenta.
La guerra nace de su paz
como el hijo de la madre.
Tiene sus mismos rasgos terribles.
Su guerra mata lo que sobrevive a su paz.
(Bertolt Brecht)[1]

La escuela como reflejo de la sociedad

Si tuviéramos que elegir un contexto en el que se reflejen como en un crisol las diferentes características de una sociedad, probablemente éste sería la escuela. Nuestras escuelas son, en gran medida, fiel reflejo de nuestras sociedades, por eso resulta realmente sorprendente observar cómo en la mayoría de nuestras escuelas e institutos se tratan los conflictos que en ellas surgen. Parecería como si los niños, niñas y adolescentes que las habitan fueran seres de otro planeta, que siguieran otras reglas a las del resto de los habitantes de éste, si nos atenemos al modo en que los adultos se explican lo que a aquellos les pasa. Como si el hecho de que nuestros chavales respondan, a veces, de modo conflictivo e incluso violento fuera una especie de epidemia vírica, ajena al contexto en el que se desarrollan[2].

[1] Brecht, B. (1984). Poemas y Canciones. Alianza Editorial.

[2] Comenzaremos diferenciando violencia y conflicto. Aunque en muchas ocasiones se utilizan como términos similares, dado que con demasiada frecuencia el conflicto deviene en respuesta violenta, no tiene por qué ser así. Conceptualmente, la violencia, la agresión, podríamos entenderla como cualquier forma de conducta dirigida a dañar o perjudicar a otro, que intentará evitarlo. Nos dice poco esta descripción, porque tampoco son iguales todas las violencias; muy sintéticamente podríamos dividirlas en violencia reactiva, habitualmente emocional e impulsiva, que se desencadena como reacción a una situación que se considera desigual, y la violencia instrumental, en la que el comportamiento es más premeditado y dirigido a conseguir alguna meta o recurso. Por otra parte, cuando hablamos de conflicto, nos estaríamos refiriendo a cualquier situación en la que los intereses, las metas o las acciones de dos partes (personas, grupos,

Se disocia el mundo escolar de la vida social general, de manera que los conflictos que ocurren en el interior de nuestros centros escolares nos escandalizan y preocupan, y convertimos a sus protagonistas en seres temibles, adolescentes peligrosos, poco menos que figuras patológicas, mientras que otros conflictos "extraescolares" son asumidos muchas veces como las consecuencias inevitables de un orden dado.

Desde ahí, rara es la semana que no saltan a las páginas de los diarios sucesos o anécdotas relacionadas con situaciones conflictivas en nuestras aulas. Entre líneas se escurren concepciones de tales hechos en las que no quedan dudas de quienes son los culpables: los chavales protagonistas de las mismas o (a veces "y") sus familias que no han sabido educarles convenientemente para que regulen su comportamiento.

Se disocia el mundo escolar de la vida social general, de manera que los conflictos que ocurren en el interior de nuestros centros escolares nos escandalizan y preocupan mientras que otros conflictos "extraescolares" son asumidos como las consecuencias inevitables de un orden dado

Abordar, pues, el conflicto en nuestras escuelas e institutos requiere plantearse previamente algunas cuestiones que consideramos fundamentales, ya que dependiendo de donde se coloquen las causas y los responsables de los problemas, las soluciones que se adopten serán de una u otra naturaleza.

En primer lugar, el modo en que se decida abordar el conflicto dependerá de la concepción que se tenga del mismo y de la función social que se le atribuya a la misma escuela.

Sin intención de agotar el tema, recogemos algunas preguntas que podrían guiarnos en tal reflexión: ¿pueden entenderse los problemas de la institución escolar al margen de la estructura social de la que forma parte?, ¿*para quién* está pensado este sistema escolar?, ¿los profesores deben ser educadores o instructores?, ¿cómo conjugar el *derecho* universal a la educación con la escolarización *obligatoria*?, ¿cuál es la función social de la educación y en concreto, de la actual enseñanza secundaria?, ¿para qué la escuela?

Si se entiende que la escuela está para formar a los que desean aprender, a los que se comportan bien y aprovechan las oportunidades que la institución ofrece para convertirse en hombres y mujeres bien preparados para insertarse en el mercado laboral, entonces, se considerará que nada se puede hacer con los alumnos rebeldes y por tanto se tratará de "neutralizarles", apartarles, para que con su comportamiento no interrumpan el "normal" ritmo de aprendizaje de sus compañeros. Si, por el contrario, consideramos que la escuela es un espacio privilegiado de convivencia cuya finalidad prioritaria es atender en sus necesidades de desarrollo y aprendizaje a todos y todas los estudiantes, con independencia de su actitud y motivación, y que precisamente con aquellos que se muestran díscolos y poco motivados es con los que hay que poner especial empeño, entonces se planificarán y pondrán en marcha todos los mecanismos al alcance con la intención de tratar de compensar las diferencias de partida, al menos

colectivos o comunidades) no resultan compatibles. Por tanto, cuando hablamos de violencia escolar, de qué estamos hablando. Parece que lo que más preocupa es el acoso, pero éste es sólo una pequeñísima parte de las situaciones escolares que implican violencia, y mucho más pequeña aún, si tenemos en cuenta las que son conflictivas. Pero esta diferenciación, que puede resultar aclaratoria, en nada nos explica lo qué está ocurriendo, necesitamos profundizar en los aspectos contextuales para poder entender algo de lo que está pasando.

hasta donde la institución escolar puede, que no es poco.

En segundo lugar, el modo en que se atienda el conflicto también dependerá, como decíamos, de la concepción que del conflicto mismo se tenga. Si el conflicto es asociado con una situación temible y siempre desastrosa, en la que el profesor pierde el control y se pone en entredicho su "poder", que tiene su origen en unos alumnos irreductibles, que son los propios alumnos o sus familias los culpables de su comportamiento, y que la escuela no tiene nada que hacer porque en absoluto contribuye a que el problema surja, la "solución" pasa por "más control", expedientar a los alumnos "causantes" de los conflictos y expulsarles de la escuela, y si la cosa se pone peor, los educadores y los responsables políticos de educación no tendrían problema en delegar parte de sus funciones en agentes de seguridad, en ocasiones privados, para intentar sostener un clima de tranquilidad en los centros escolares[3].

Si se considera que el objetivo de la escuela es atender a todo el alumnado, que la igualdad de oportunidades educativas va más allá de la escolarización obligatoria porque no todos los alumnos y alumnas parten de iguales condiciones cuando llegan a la escuela y que el sistema educativo está obligado a poner todos sus recursos para poder atender las necesidades de quienes parten de una situación de desigualdad, sea ésta del tipo que sea, si se entiende que cuando surge un conflicto podemos tener ante nosotros una oportunidad privilegiada para aprender cuestiones que de otro modo sería difícil aprender; que siempre hay al menos dos partes involucradas y que no se trata de buscar al culpable y penalizarle, sino de resolver el problema, entonces tendrá pleno sentido poner en marcha todos los mecanismos educativos disponibles para hacer posible una educación que facilite y promueva la convivencia en nuestros centros escolares.

A estas alturas, creemos que no sorprenderá que digamos que la interpretación del conflicto que frecuenta nuestras escuelas es la primera, no la segunda, salvando honrosas excepciones.

Si a esto añadimos el contexto cada vez más mestizo, multicultural y diverso de nuestras aulas, el asunto se complejiza un poco más y también será necesario saber qué entendemos por diversidad para comprender cómo se actúa. Si la diversidad se entiende como *heterogeneidad,* como riqueza de lo diverso, será una *oportunidad* para encontrarme con nuevas experiencias, nuevos puntos de vista, una oportunidad para aprender mucho más de lo que cuenta el libro. Si por el contrario es entendida como *problema*, como dificultad para homogeneizar, para tratar al grupo como a uno sólo, la diversidad se convierte en una pesadilla, porque si tuviéramos aulas de clones, todos similares, no habría que atender a diferencias de motivación, conocimiento o capacidad y la cosa sería más fácil... para el profe, claro. También sería, ade-

Si el conflicto es asociado con una situación temible y siempre desastrosa, la "solución" pasa por "más control", expedientar a los alumnos "causantes" de los conflictos y expulsarles de la escuela

[3] A este respecto cabe destacar que el 20 de octubre de 2005 el Ministro de Interior informó que había dado orden de que los cuerpos de seguridad del estado preparen un plan para vigilar los alrededores de colegios e institutos. Recientemente se ha hecho pública, como parte de las directrices de su programa electoral para las municipales y regionales, una controvertida propuesta de la dirección federal del PSOE de asignar un agente de la Policía Local a cada centro escolar, se crearía la figura del agente-tutor, cuya misión sería vigilar lo que ocurra dentro y fuera del colegio: *"Se asignará un agente de la Policía Local a cada centro escolar, llamado "agente-tutor", para garantizar una atención cercana, permanente y especializada a la comunidad escolar. El absentismo, el consumo de drogas, la violencia, entre otras causas, justifican la creación de esta figura que atenderá no sólo lo que pueda ocurrir en el centro, sino también en su entorno. Este agente, de paisano, se integrará en los consejos escolares para participar de la vida escolar"* (El País, 25-2-07). El PP también ha incluido propuestas similares entre sus promesas electorales a las municipales del 27 de mayo.

más de imposible, mucho más pobre, aburrida e inhumana, desde luego.

La violencia escolar como síntoma, como indicador de que *algo no funciona en nuestro mundo*, no de que *algo no funciona* en nuestros niños y niñas

El modelo de socialización

Nos sorprendemos de las dificultades de relación con y entre nuestros estudiantes y, sin embargo, podríamos pensar que parte de los motivos de tales comportamientos están en los modelos de relación interpersonal y de solución de problemas a los que están expuestos. Nuestros escolares viven en esa contradicción: se les ofrece un modelo, pero se les exige otro de comportamiento; y cuando surgen los conflictos, difícilmente encuentran una forma de resolverlos que no sea agresiva, simplemente, no han sido educados efectivamente para hacerlo.

Si planteo como modo de conseguir mis objetivos prioritariamente el individualismo o la competitividad (y eso es lo legítimo en este sistema social, económico, de socialización, de relación...), el resultado "lógico" (dentro de la lógica del mercado) es la confrontación competitiva, violenta. Si el otro no me importa, si sólo es un medio para que "mis" necesidades y deseos se cubran, cualquier cosa vale, todo es posible, todo es legítimo. En definitiva, se genera el deseo (de poder, de consumir, de poseer…) en los individuos y nos escandalizamos de que lo quieran cumplir. Éstas, y no otras, son las reglas del juego que definen las formas de relación entre las personas, colectivos y comunidades del mundo del capitalismo global, de nuestro mundo.

Nuestros escolares viven en esa contradicción: se les ofrece un modelo, pero se les exige otro de comportamiento. Si planteo como modo de conseguir mis objetivos prioritariamente el individualismo o la competitividad el resultado "lógico" es la confrontación competitiva, violenta

Si eso vale para el mundo de los adultos, el del trabajo, el de las relaciones vecinales, el de las relaciones personales, el de las relaciones entre los estados... los chavales se pueden preguntar: ¿por qué para mi no vale?

Nos escandalizan las reacciones de nuestros chavales, pero aceptamos la de las invasiones bárbaras como efectos colaterales e inevitables de nuestro modo de vivir. Paradójicamente, las mismas instituciones que públicamente proponen la necesidad de una educación igualitaria, no discriminatoria, justa, democrática, plural, en la que se fomenten actitudes favorables a la paz y la convivencia entre pueblos y personas, son las que con sus decisiones políticas, sociales y económicas transmiten modelos de actuación opuestos, injustos, discriminatorios, bélicos... (tan sólo a título de ilustrativo ejemplo, recordemos como a raíz de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, el presidente de Estados Unidos, G. Bush, instaba a los escolares de su país a escribir cartas para promover la paz con los niños árabes, mientras su ejército se armaba y se embarcaba en una de las aventuras bélicas de mayor calado de los últimos tiempos).

Por tanto, los chavales "conflictivos" quizá tendríamos que verlos como *sobreadaptados* más que como *inadaptados*. Han aprendido magníficamente las leyes del mercado y las aplican a su cotidianidad.

Pero si importante es el marco general, el de la sociedad en que viven, en el que se desarrollan nuestros niños y adolescentes, no lo es menos el contexto concreto en el que se manejan cada día: la escuela. Nos preguntamos por tanto: ¿qué fomentan nuestras escuelas?

Con sus métodos, sus didácticas, su forma de evaluación, de relacionarse con padres y alumnos, de formar a sus profesores..., las instituciones educativas mayoritariamente promueven, reeditan, transmiten, casi sin que nos demos cuenta, el mismo modelo: individualismo y competitividad, que con el tiempo y el cuidado necesario, derivarán fácilmente en conflicto, por qué no, violento. La educación a la que estamos acostumbrados transmite implícitamente la idea de que es mejor preocuparse sólo de uno mismo y que ayudar a los demás reduce nuestras posibilidades de éxito, ya que nos desvía del objetivo a conseguir, e incluso los demás podrían entender que al ayudar a un compañero estamos haciendo trampas, como bien indicaba Slavin (1983)[4].

Nos escandalizan las reacciones de nuestros chavales, pero aceptamos la de las invasiones bárbaras como efectos colaterales e inevitables de nuestro modo de vivir

Por ejemplo, las calificaciones son individuales, se prima casi exclusivamente el trabajo individual, se premia con buenas (y cuantitativas) notas al que fue más dócil y reprodujo mejor (casi siempre en un examen) lo que decía el libro y con malas al que no lo hizo; para aprender hay que consumir… libros de texto, casi siempre; la estructura de relaciones dentro de las escuelas está basada en el "poder formal" de los profesores, se trata de una organización con estructura vertical en la que cada uno tiene que jugar bien su papel si quiere salir bien parado; la participación de los padres y madres y de los alumnos en las decisiones del centro son meramente residuales, siendo la mayoría de la comunidad educativa, tienen un papel extraordinariamente minoritario en los órganos formales de decisión de los centros educativos, los consejos escolares. También tenemos magníficas excepciones de que se puede hacer escuela de otra manera, pero es bien cierto que pagan, y a veces muy caro, su "rebeldía"[5].

El papel de los medios de comunicación

Tampoco es novedad recordar el papel que siguen cumpliendo los medios de información (o desinformación) en este asunto. Por una parte, la violencia se cuela por todas las rendijas de nuestra vida cotidiana (cine, viodeojuegos, televisión…) se trivializa la violencia, aparece como un uso normal, habitual, lógico, cotidiano, de conseguir saciar mis deseos. Sólo hay que pasarse por el parque o por el patio de los institutos para ver como esto ha calado en nuestros chavales, no ya en las situaciones de posible conflicto sino en el trato con los colegas, con los amigos, los términos que se intercambian, las formas de relación, la comunicación no verbal…, resultan tremendamente llamativas, bruscas, incluso hostiles a veces.

Por otra, los expertos en comunicación saben muy bien que si deseas que algo penetre, que algo quede, que persuada a los sujetos objetivos de tu mensaje no se puede decir sólo una vez. Así, la repetición machacona, terca, de que tenemos un problema en nuestros centros de enseñanza[6], ha sido una clave fundamental para crear, primero interés, y después, alarma social, miedo a estos adolescentes tan temibles. A la vista de estos mensajes, nuestros colegios e institutos se han convertido en lugares peligrosos, y los profesores en víctimas de tal desatino. Como tales víctimas, la

[4] Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York, Longman.

[5] Un ejemplo es la situación por la que está pasando el C.P. Trabenco de Leganés (Madrid), acosado por la administración educativa de la CAM por intentar defender con coherencia su proyecto educativo (http://www.ecoleganes.org/spip.php?article2179 y también, http://www.trabenco.com/)

[6] Se le da saliencia a hechos que no dejan de ser aislados, se repiten los mismos episodios de forma continua, dando la impresión de que son mucho más frecuentes de lo que realmente lo son. No olvidemos que el hecho de que nos repitan veinte veces que en un centro determinado tuvo lugar un episodio de acoso escolar, no significa que se hayan dado veinte episodios distintos de acoso.

posición mayoritaria ha sido buscar los responsables fuera: "las familias no se ocupan de los chicos como antes, nos faltan medios y formación para abordar estos problemas, estos chicos son imposibles…" Aumenta el número de niños y niñas diagnosticados de síndrome de déficit atencional (SDA) -con o sin hiperactividad-, trastornos de conducta, trastornos de personalidad…, problemas todos ellos que ponen el énfasis en el individuo, psicologizando el problema, psiquiatrizando a nuestros niños y adolescentes, que aprenderán muy bien el papel que se les ha asignado: el rebelde, el difícil, el irreductible, el malo, el enfermo (o el tonto).

¿Cómo actúa nuestra escuela ante el conflicto?

Suelo utilizar un símil que la primera vez que lo leí me resultó tremendamente estimulante[7]: ¿Qué haríamos, qué pensaríamos si en un hospital ante un enfermo muy problemático, por ejemplo diagnosticado como contagioso, se lo quitaran de encima enviándolo a la calle o a su casa porque puede infectar a otros enfermos?, ¿lo toleraríamos?, ¿respetaría sus derechos? ¿respetaría los derechos de los demás?, ¿lo entenderíamos?

Pues eso, muchas veces exactamente eso, es lo que están haciendo de modo mayoritario nuestras escuelas con los chavales que les dan problemas, con los disruptivos, los conflictivos, los agresivos, los violentos...:

- En primer lugar, se **les clasifica**, se les etiqueta, se les psiquiatriza. El mensaje es "el problema es tuyo, chaval, porque eres… hiperactivo, agresivo, desmotivado, conflictivo, disrupto, asocial..." (elíjase la que más convenga). Se produce un fenómeno de gran *violencia psicológica* y se adoptan medidas individuales. Se considera al chico o la chica, como problema, no el sistema social como contexto problematizador.

- Segundo paso, se **les expedienta,** organizándose todo un sistema judicializado de gestión del conflicto, pero sin garantías legales, me refiero obviamente a la apertura de expedientes disciplinarios. La actuación del centro se legitima a través de la ejecución de un protocolo con apariencia de democrático, formalizado y reglamentado por la administración educativa. Observamos aquí un episodio de enorme *violencia institucional, simbólica*.

- En tercer lugar, si la cosa prospera como es habitual, se **les expulsa.** El muchacho recibe claramente el mensaje "no puedes estar entre nosotros, impedimos tu convivencia con nosotros", y aquí la *violencia* toma un carácter más *físico*, puesto que se impide efectivamente la convivencia. La expulsión, además, explicita una contradicción latente en el sistema escolar entre el derecho a la educación y la obligación de estar escolarizado, ¿cómo es esto compatible con la expulsión que impide que cumpla la obligación que se me impone de estar escolarizado para supuestamente disfrutar mi derecho a ser educado?

Una salida a este galimatías es que en realidad, la escolarización obligatoria no está cumpliendo necesariamente con el derecho a la educación (educar: hacer salir) sobre todo con estos chavales "disruptivos". Tendríamos que darle la vuelta a esto: el derecho a ser educados es de las personas, la obligación de dar una adecuada y suficiente educación, que atienda a las necesidades de cada uno, de los estados que regulan la escolarización como obligatoria.

Como vemos, las "soluciones" mayoritariamente están siendo más punitivas y estigmatizadoras que educativas, acercándonos en los peores casos a un modelo policial de escuela. En los mejores, las propuestas de intervención más inte-

[7] En Casamayor, G. (coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria.* Barcelona: Graó.

resantes[8], basadas en la representación de conflictos, la mediación escolar o el aprendizaje cooperativo, están dejando de lado muchas veces una interpretación global, integrada en el contexto, del problema, dado que se suelen limitar a ofrecer estrategias alternativas al uso de la violencia para resolver los conflictos, sin preocuparse en profundizar en un análisis de la violencia social, estructural que los promueve. No es que desde aquí queramos criticar todas estas intervenciones bienintencionadas (algunas de ellas realmente podrían ser adecuadas e interesantes, otras simplemente están sirviendo para que un tropel de expertos, habitualmente universitarios, entren en los centros escolares impartiendo teoría, incrementando sus curriculums personales, cuando no consiguiendo cuantiosos beneficios), pero sí nos parece necesario llamar la atención sobre la necesidad de hacer una lectura social y política del problema y de las soluciones que se están ofreciendo, sin ello, serán una tirita, hermosa y bienpensante tirita en algunas ocasiones, para una hemorragia.

La repetición machacona, terca, de que tenemos un problema en nuestros centros de enseñanza, ha sido una clave fundamental para crear, primero interés, y después, alarma social

Desde luego, no creemos que sea lícito exigir a la escuela que resuelva por sí sola los problemas de toda una sociedad, pero sí puede, y entendemos que debe, responder de forma adecuada cuando tales problemas afectan a los chicos y chicas que son su razón de ser. Frente a escurrir el bulto, reivindicamos la necesidad de asumir la responsabilidad que nos toca.

Nuestra propuesta

Conscientes de que el análisis necesitaría mucho más tiempo y espacio del que disponemos en este artículo, nos parece importante terminar de modo propositivo. Se puede hacer, y mucho, desde una concepción de la escuela como un espacio privilegiado para la convivencia, avanzamos aquí sólo algunas claves que consideramos necesarias para ir abriendo brecha:

El conflicto es necesario, lo complicado es gestionarlo de modo creativo, creador, liberador

No temer el conflicto

Las palabras las carga el diablo: desde la reiteración de que nuestras aulas son espacios de violencia e indisciplina, no es extraño que para muchos educadores el conflicto en sus clases sea sinónimo de desastre, de situación incontrolada ante la que no saben como reaccionar y que, por tanto, temen. Si esto es así, mejor será rehuirlo e ignorarlo o, si esto ya no es posible, reprimirlo a cualquier coste. Sin embargo, el ser humano se construye en conflicto, aprende desde el conflicto, de hecho cualquier aprendizaje supone un conflicto cognitivo entre lo nuevo y lo antiguo, entre mi seguridad y el desconcierto de lo incierto. Los conflictos interpersonales o intergrupales en nuestras aulas pueden ser, si se abordan sin miedo y con las herramientas adecuadas, una extraordinaria oportunidad de aprendizaje. Preferimos hablar del conflicto como una consecuencia natural de la interacción humana. Los conflictos son inevitables, porque inevitable es que en ocasiones nuestros intereses resulten incompatibles con los de otras personas. Por eso, entre otras razones, preferimos también hablar de comisiones de convivencia, y no se disciplina, porque no se trata de poner orden y castigar al díscolo, sino de regular juntos

[8] Para una revisión reciente puede consultarse: CABALLERO, A. (2006). *Prevención y resolución de conflictos en contextos educativos. Apuntes para el diseño de programas de intervención* (apéndice al capítulo 10). En A. Gómez, E. Gaviria e I. Fernández, *Psicología Social.* Madrid, Ed. Sanz y Torres.

la forma en que compartimos el tiempo y el espacio común de convivencia. Lo que resulta preocupante no es por tanto el que puedan surgir conflictos, sino las posibles consecuencias negativas de los mismos, la agresión, la pérdida de derechos o el desprecio de las necesidades de los otros. Y sabemos que tales consecuencias dependen, en gran medida, de la forma en que tal conflicto se maneje. El conflicto es necesario, lo complicado es gestionarlo de modo creativo, creador, liberador.

Fomentar la participación

Una participación real y efectiva de los chavales y sus familias en la vida del centro, en las decisiones, desde la reflexión conjunta sobre las normas que queremos que nos guíen para una convivencia que respeta las necesidades de los otros tanto como las propias.

Se hace necesario que la intervención escolar trascienda las paredes del aula y promueva espacios en los que se pongan en relación lo que ocurre en su interior y las repercusiones que para la vida de las personas y los pueblos tiene el diseño de los sistemas sociales, políticos y económicos en los que estamos inmersos

Puesta en práctica de metodologías que fomenten la cooperación como instrumento para aprender

Tomar conciencia de que dependemos unos de otros, nos necesitamos, todo está relacionado, nada me es ajeno, mi modo de vida afecta la vida de los otros, y esto en lo macro y en lo micro, en definitiva: o nos salvamos juntos o no se salva nadie. Por supuesto, esto es toda una lección de pedagogía política y va mucho más allá de la aplicación de tecnologías educativas más o menos progresistas.

La clave del uso de la cooperación para aprender está en la propia definición de cooperación: "las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencias o logros de sus objetivos de tal forma que *un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo*" (Deutsch, 1949)[9].

Dotarnos de herramientas de gestión creativa de los conflictos, o el conflicto como oportunidad para aprender

Negociación, mediación... diálogo, reflexión colectiva sobre el conflicto, representación de conflictos... Aprovechar los conflictos que surjan como oportunidades privilegiadas para aprender porque:

Los alumnos aprenden a no temer el conflicto (lo cual no es lo mismo obviamente que desearlo, justificarlo o alimentarlo), a enfrentarse a las situaciones de conflicto, a mantener una actitud menos negativa ante la discrepancia. Frente a eludir, expulsar o ignorar el conflicto, la consigna en este caso será: afrontarlo.

Ante el conflicto, los alumnos aprenden a conocerse mejor a sí mismos y a su grupo, se ponen de manifiesto los puntos que comparten y los que no, la importancia que cada uno de ellos le otorga a determinadas cuestiones u opiniones.

Aprender a gestionar los conflictos les ayudará a reconocer que somos diversos, que las necesidades del otro son tan importantes como las propias, también ayudará a resolver las tensiones y a estabilizar e integrar las relaciones entre los miembros del grupo, lo cual redundará en un más saludable desarrollo social y emocional.

[9] Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, pp. 129-152.

Aprenderán y tendrán oportunidad de probar las habilidades básicas necesarias para negociar la resolución de los conflictos.

Ayudará a entender que los conflictos pueden solucionarse de forma dialogada, sin usar necesariamente la agresión.

Entender la violencia escolar dentro del contexto social en que se da, como consecuencia, como síntoma, no como un hecho aislado

Además, se hace necesario que la intervención escolar trascienda las paredes del aula y promueva espacios en los que se pongan en relación lo que ocurre en su interior y las repercusiones que para la vida de las personas y los pueblos tiene el diseño de los sistemas sociales, políticos y económicos en los que estamos inmersos. Porque, como bien dijera Galtung[10], llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz. También en nuestras aulas. Sólo desde aquí se entenderá la convivencia en armonía como irremediablemente unida al concepto de justicia social, y podrá aportarse coherencia y perspectiva a las intervenciones educativas concretas que se diseñen.

[10] GALTUNG, J. (1981): "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia". En UNESCO: *La violencia y sus causas*. París, Unesco.

¿Otra escuela en una sociedad violenta?

Julio Rogero Anaya
Movimientos de Renovación Pedagógica

La escuela no es ajena a la sociedad en la que vive. En ella se muestran los síntomas de esta sociedad: competitividad, orden impuesto, organización escolar y contenidos diseñados e impuestos por el poder, dominio del autoritarismo, relaciones jerarquizadas… Pero como en la sociedad los violentos son siempre los de abajo, en la escuela generalmente se habla de la violencia de los alumnos. Los medios de comunicación han difundido la idea de que los alumnos son violentos… la realidad es que el espacio escolar no es peor que el resto de los espacios sociales en cuanto a violencia manifiesta. Sin embargo es un espacio que, como la sociedad, recurre por un lado a estrategias de inclusión que buscan la asimilación del otro, y por otro se mantienen estrategias de exclusión que expulsan al disidente, al no-aprovechable

La violencia institucional en una democracia irreal

En la sociedad actual la violencia se mantiene como uno de los ejes en torno a los que gira la organización social. Aunque muchos no lo perciban así la realidad es que es uno de los pilares básicos de la sociedad actual. A pesar de que en un momento determinado de la historia (caída de muro de Berlín con todo su significado) pareciera que entrábamos en una época en la que la paz y un nuevo orden internacional fueran posibles, esto no fue así en ninguno de sus términos. Muy pronto se nos mostró el verdadero rostro de un mundo que se globaliza teniendo como fundamento el sometimiento del mercado y del saber a la economía de guerra[1].

En los últimos años el neoliberalismo crea las condiciones para una guerra de todos contra todos

[1] Muy interesante el análisis que hace Bifo (2007:235-280) sobre el proceso de sometimiento al poder militar del mercado y del saber al mercado y al poder militar en "El sabio, el mercader y el guerrero". Para un análisis de la violencia en los medios de comunicación y

impulsando la competencia como elemento fundamental y como valor ético central. "La destrucción progresiva de las estructuras públicas de formación, de acuerdo y de asistencia ha transformado las sociedades occidentales en territorios de violencia agresiva, de ignorancia y de brutalidad" (Bifo 2007: 129).

Todos los días vemos que la violencia se muestra como algo constitutivo de la vida social

Todos los días vemos que la violencia se muestra como algo constitutivo de la vida social. Podríamos hacer un listado de los fenómenos violentos que nos envuelven y que se nos muestran a través de los medios de comunicación social:

- La violencia que ejercen una parte minoritaria de la humanidad sobre la mayoría. Es la violencia que somete a gran parte de la humanidad al subdesarrollo, a la miseria, al hambre y a la destrucción. La violencia sufrida por los que tienen que emigrar.

- La violencia internacional a través de la guerra: Irak, república democrática del Congo, Sierra Leona, Afganistán… la lucha por el control de las riquezas de esos países (coltan, diamantes, petróleo). En su utilización como forma de resolución de los conflictos internacionales más allá del derecho y la justicia.

- La violencia de género muestra su lado más brutal en las muertes de las mujeres. Desde 1999 han fallecido 505 mujeres, 60 el 2005, 68 en 2006. La mayor parte de las víctimas no se atrevió a denunciar. En el año 2006 hubo 67.170 denuncias por maltrato.

- La violencia mostrada a través de los medios de comunicación social es demasiado frecuente, sobre todo en la televisión y en los videojuegos. No vamos a dar cifras de los actos violentos que presencia un niño a lo largo de su infancia y adolescencia. Son demasiado conocidos. En ellos encontramos de todo: asesinatos, violaciones, peleas, abusos, torturas… "El exceso de sensibilización en la representación de la violencia, de la muerte, del sadismo, acaba produciendo insensibilización en el sujeto; y de la trivialización de las imágenes y su integración en relatos y práctica de corte lúdico se llega a una aseptización de la violencia, a su aceptación como hecho natural, con sus derivas lúdicas o estéticas" (Imbert, 2004, 233).

- Las agresiones físicas y psíquicas a la infancia aumentan de forma preocupante no sólo en las familias desestructuradas sino en las familias atenazadas por el "estrés" laboral (así se llama ahora a la explotación brutal creciente de los trabajadores) y al aumento de la jornada con la bajada de los salarios y el aumento del consumo (Investigación del Defensor del Menor. "20 minutos" 14 de mayo de 2007)

- La violencia política en la confrontación partidaria. El espectáculo casi diario de los representantes en el parlamento de pataleos, insultos, abucheos cuando las opiniones del adversario no les gustan. La descalificación del otro apoyándose en la falsedad, en las medias verdades, en la manipulación. La violencia en el deporte lleva al todo vale para vencer al otro. La violencia racista. Siguen organizándose grupos xenófobos de jóvenes.

- La apropiación indebida de espacios y terrenos públicos para ponerlos al servicio de intereses privados. Los intereses inmobiliarios con inmensos beneficios que someten a toda una generación a la esclavitud de por vida y

en otros ámbitos de la vida social me parece especialmente interesante el libro que coordinan Francisco Sierra y Fernando R. Contreras (2004)

que se ponen por encima de los ecosistemas naturales destruyendo los espacios de convivencia con la naturaleza y entre los seres humanos.

Estas agresiones son algunas de las muchas que se nos muestran a diario. Pero hay otras violencias ocultas que quizás sean más brutales que las citadas anteriormente. Son las que se ejercen en el ámbito en el que se construye o destruye el sujeto humano. Son las que se desarrollan en el ámbito de la familia, en la escuela, en los medios de comunicación social, en las iglesias, en el mundo del trabajo... es la que nos configura como seres sumisos, dóciles, sujetados, acríticos, incapaces de pensar y de sentir.

Ante el dominio del imperio de la violencia se está produciendo en los regímenes liberales de occidente un proceso imparable que nos está llevando a un modelo de gestión política y organización social que algunos denominan "fascismo de nuevo cuño". Se caracterizaría esta sociedad por una "pavorosa docilidad de las poblaciones" y también por una "progresiva e inquietante disolución de la diferencia"[2]

Lo que caracteriza a la sociedad actual es el riesgo y el miedo. "El terror opera como una estrategia de poder"[3] (Verdú, 2003: 258). Ello está provocando una violencia a escala global. La lucha contra el terror provoca más terror y muerte. El miedo al otro provoca todos los fanatismos que hacen imposible la convivencia pacífica. Nunca ha habido más violencia que en la sociedad actual. El siglo XX fue el siglo más violento de la historia humana y el XXI comienza por el mismo camino.

En vez de una sociedad convivencial (Illich, 1974) donde ha de primar el ser, la sociedad actual genera competencia en el tener (bienes materiales e inmateriales, poder y saber como poder), agresividad, cultura de la guerra (Petrella, 2000), de miedo al otro.

Este modelo se reproduce en el sistema educativo y se generan unas organizaciones escolares basadas en los valores que propone la sociedad de los guerreros y de los mercaderes. El modelo dominante de escuela en la sociedad del conocimiento (más bien del desconocimiento y la desinformación) es la escuela del capitalismo total (Michea, 2002). Es la escuela dedicada a imbecilizarnos para fanatizarnos[4]. La que produce la negación del otro y la pervivencia de los modelos de vida más insultantes a la razón humana.

En la perspectiva convivencial esta sociedad está generando un individualismo feroz que lleva a la anulación-masacre del otro desde la mismidad de las propias subjetividades-identidades que se están produciendo.

La lógica de la convivencia se fundamenta en la lógica de la solidaridad y es otra mirada radicalmente diferente

Para hacer posible la convivencia en esta sociedad globalizada es necesario el desmoronamiento de Occidente como referente de civilización construida por la destrucción permanente del otro, porque, entre otras muchas cosas, les hemos dejado fuera de la historia. Y se está afianzando después del 11-S. La formación del Imperio hoy difícilmente se puede entender de otro modo. La negación del otro es

[2] Me parece muy rico el análisis que hace Pedro Gª Olivo (2006: 9 ss) de lo que sucede en nuestras sociedades respecto a la cuestión de la insensibilidad y la docilidad de las poblaciones.
[3] Desde el 11 de septiembre de 2001 se está consolidando un estado social de miedo y de terror que exige más seguridad, más rearme, menos libertad y como consecuencia una democracia cada vez más débil y más limitada.
[4] Es la institución en la que se debería aprender a pensar críticamente y sin embargo, en la línea de otras muchas, va lentamente y desde el primer momento enseñándonos a desaprender a pensar.

una característica central de Occidente[5]. Nosotros hemos crecido en el monólogo que esta cultura ha establecido consigo misma y es preciso introducir una profunda ruptura en este monólogo con la presencia del otro como tal. El otro es considerado como el extraño, con el que nos sentimos incómodos.

También se globalizan dos de los rasgos más importantes de las sociedades occidentales: la docilidad de la ciudadanía y la disolución de la diferencia

Hoy nos movemos entre la lógica del mercado-guerra y la lógica de la solidaridad. La sociedad del conocimiento está dominada por la lógica del mercado y la lógica del mercado está dominada por la lógica de la guerra, que viene impuesta por las organizaciones internacionales más poderosas controladas desde el poder del Pentágono en el corazón del Imperio: Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y sobre todo la Organización Mundial del Comercio. Desde este organismo las "reglas del juego" se imponen a nivel mundial. Unas reglas que comportan, entre otras cosas, que se ponga el libre comercio por delante de la seguridad alimenticia, el medioambiente, la salud y la educación públicas, los derechos sociales y laborales... Esto produce la más inhumana de las violencias.

La lógica de la convivencia se fundamenta en la lógica de la solidaridad y es otra mirada radicalmente diferente.

El camino hacia una sociedad posdemocrática. La mayor de las violencias: la anulación de la diferencia

En la hegemonía universal del capitalismo, la globalización se entiende como la occidentalización del mundo. Y también se globalizan dos de los rasgos más importantes de las sociedades occidentales: la docilidad de la ciudadanía y la disolución de la diferencia. Se está extendiendo rápidamente el apostolado de la occidentalización. Se cree, con demasiada frecuencia, en la superioridad de la cultura occidental. Por eso se tiende a globalizar nuestra particular visión de todo. Se entiende que el destino de la humanidad está ligado al destino de la democracia en occidente. Pero, ¿hacia dónde apuntan nuestras democracias hoy? Ahí está el descrédito generalizado de los políticos, un creciente "apoliticismo", la abstención electoral es cada vez mayor… todo lo que la democracia prometía se ha hundido: el gobierno del pueblo por el pueblo, la libertad política, el control de la gestión política... pero esta democracia representativa es la que ha triunfado, parece la única posible. Esta premeditada despolitización de las poblaciones deja la actividad política en manos de unos pocos hombres sin escrúpulos, ambiciosos y corruptos. Entre las teorizaciones del fascismo desde la perspectiva de la democracia hay una que nos dice que "la democracia representativa conduce a un fascismo de nuevo cuño" (García Olivo 2005: 56-57). Sus rasgos serían la ausencia de resistencia interna, es decir, la docilidad de la población, el expansionismo exterior y la voluntad de exterminar la diferencia cultural, psicológica, político-económica... todo acabará con la conversión de cada ciudadano en policía de sí mismo.

De la ausencia de resistencia interna podemos decir que "en la medida en que consintamos que la docilidad acampe a sus anchas en nuestro corazón y en nuestro cerebro, seremos los padres morales y los artífices difusos de todos los holocaustos venideros..." (op. cit. 18).

Un rasgo central de la vida es la diferencia y la diversidad. En el seno de la especie humana la diferencia es lo que la hace vivir y la enriquece. Sin

[5] Es una constatación reconocida en multitud de documentos que nos narran la barbarie sobre la que se ha construido Occidente. Podemos ver autores de tan diversas procedencias como Galeano (1974), Balducci (2001), Hochschild (2003), Bessis (2002).

embargo en nuestras sociedades la diferencia se ve como una amenaza. El expansionismo exterior, la occidentalización significa, a la vez, exterminio a la diferencia exterior y disolución de la diferencia interior en mera e inofensiva diversidad ("diversidad como distintas versiones de Lo Mismo"). "La participación de la escuela en este adocenamiento del carácter es decisiva: a nada teme más que a la voluntad de resistencia de la diferencia. Por naturaleza, es una instancia de homogeneización (cultural, caracteriológica) implacable, un poder altericida" (op. cit. 24)

La violencia escolar

La escuela no es ajena a la sociedad en la que vive. En ella se muestran los síntomas de esta sociedad: competitividad, orden impuesto, organización escolar y contenidos diseñados e impuestos por el poder, dominio del autoritarismo, relaciones jerarquizadas… Pero como en la sociedad los violentos son siempre los de abajo, en la escuela generalmente se habla de la violencia de los alumnos. Los medios de comunicación han difundido la idea de que los alumnos son violentos, que no respetan nada, se agreden entre sí, se acosan, faltan al respeto a los profesores… la realidad es que el espacio escolar no es peor que el resto de los espacios sociales en cuando a violencia manifiesta. Sin embargo es un espacio que, como la sociedad, recurre por un lado a estrategias de inclusión que buscan la asimilación del otro, y por otro se mantienen estrategias de exclusión que expulsan al disidente, al no-aprovechable. El propio miedo a lo diferente y al diferente, el temor general inducido a los extraños, hace que determinados grupos (los inmigrantes, los problemáticos, los desmotivados, los vagos, los objetores escolares, los que no respetan a la autoridad, los disruptivos…) hayan sido seleccionados como objetivos de esa "aversión" escolar. Además hay una violencia implícita que hace a las personas que pasan por el sistema escolar acríticos, sumisos, dóciles, reverentes, crédulos…

Hay quien analiza la configuración de la forma de ser de los niños y adolescentes hoy como una nueva realidad marcada por la influencia que las nuevas tecnologías están teniendo sobre ellos. También tiene que ver con cierto grado de insensiliblidad creciente en la sociedad actual. Pero creo que esto también se da entre los adultos. "Está creciendo una generación de seres humanos que aprende más palabras de una máquina que de su madre. No podemos pensar que esto vaya a suceder sin acarrear consecuencias profundísimas. Una consecuencia ya evidente afecta a la sensibilidad empática y a las modalidades de socialización primaria. Los niños occidentales crecen en un ambiente de alta tecnología, aislados del cuerpo de los demás niños. Seguidamente la desolidarización social refuerza esta dis-empatía, que así se afianza. El sufrimiento ajeno, como el placer del otro, son cada vez más difíciles de percibir emotivamente. La consecuencia de ello es que el trabajo termina siendo la única forma de socialización, precisamente porque en el trabajo las competencias funcionales prevalecen sobre los valores empáticos de la relación" (citado por Bifo, 2007:266)

Somos muchos todavía los que entendemos que la convivencia escolar es diferente al conflicto, a la violencia

Pero no quiero quedarme en un análisis demasiado general del aspecto negativo de la convivencia escolar, del conflicto, de la violencia, del acoso. Creo que hay que analizar cómo se concibe la convivencia en estos momentos sabiendo que es mucho más. Es la relación educativa, la relación humana que se desarrolla en el tiempo y espacio escolar, que está atravesada de elementos negativos pero también de elementos positivos capaces de plantear el sueño de otro sistema educativo convivencial y promotor de sujetos en proceso que desarrollan todas su capacidades en el seno

de la comunidad educativa como comunidad de encuentro humano potenciador de lo individual y de lo colectivo.

De qué hablamos cuando hablamos de convivencia en la escuela

Se ha extendido la idea de que la profesión de profesor y la de maestro es una profesión de riesgo. Cuando hablo con alguien ajeno al sistema educativo y descubre o conoce que soy maestro, enseguida me manifiesta su preocupación por lo difícil que se nos están poniendo las cosas a los que nos dedicamos a la tarea de educar. Me transmite su "condolencia" porque entienden que no se puede impartir la clase con una infancia y una juventud como la que tenemos, no hay respeto a la autoridad, los chicos hoy no respetan nada, son unos "salvajes" y están fuera de todo control.

Se hace mayoritaria la concepción de que la escuela es un infierno donde los alumnos entre sí se agreden continuamente, no respetan al profesor, son violentos, irrespetuosos con todo y con todos y que se hace imposible desarrollar de forma tranquila la tarea educativa y el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Esta forma de ver la convivencia también se está extendiendo dentro de la comunidad educativa y una parte importante de padres y de profesores comienzan a creer que este es el problema central de la escuela. No porque lo hayan experimentado en sí mismos de forma directa sino por la significación social que se da a este tema. Esta significación, promovida fundamentalmente por los medios de comunicación y fomentada por muchos y diversos intereses, se está generalizando e imponiendo en la visión que la propia sociedad tiene de su sistema educativo.

Sin embargo, somos muchos todavía los que entendemos que la convivencia escolar es diferente al conflicto, a la violencia, a las agresiones entre los alumnos, a la falta de respeto al profesor. Estos hechos existen, son muy puntuales pero están muy difundidos y parece que es lo que marca la vida escolar. Es verdad que todo esto forma parte de la convivencia, de la misma manera que el conflicto y cierta violencia forman parte de la vida cotidiana de cualquier sociedad y también de la nuestra. Pero nos parece que la convivencia escolar, como la convivencia humana, es mucho más rica, mucho más amplia y es abarcadora de la complejidad del convivir humano.

Los rasgos dominantes de la convivencia escolar no son los conflictos y los aspectos tenidos como negativos de la misma, sino los elementos positivos que la forman: la amistad entre los alumnos, la relación respetuosa profesor alumno y alumno profesor, el clima sereno y tranquilo en las actividades cotidianas del aula y del centro, la relación armónica entre los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos. Lo que parece grave es que pedimos esa forma de convivencia para que la escuela pueda hacer sus funciones, que no siempre son las que nosotros queremos sino las que el poder social impone: la docilidad y la anulación de la diferencia, entre otras.

La violencia y el conflicto en el primer plano de la convivencia

Cuando hoy se habla de convivencia escolar la mayoría de las personas entienden que hablamos de violencia, de conflicto y de acoso. Vivimos en una sociedad en la que no es fácil encontrar y resaltar los aspectos positivos de la convivencia ciudadana. Tampoco de la convivencia en la escuela.

Nos preocupa el conflicto en las relaciones humanas en el ámbito escolar. Sin embargo, es una oportunidad educativa de un valor incalculable

Nos preocupa el conflicto en las relaciones humanas en el ámbito escolar. Sin embargo es una oportunidad educativa de un

valor incalculable. Pero, con frecuencia, la organización escolar, concebida mayoritariamente como una máquina, no resiste el conflicto más mínimo y lo expulsa. En otros ámbitos de la vida social el conflicto nos parece más natural, somos capaces de vivir con él sin grandes alarmismos y, sin embargo, no deja de crecer.

En el proceso de emergencia de lo nuevo y de la renovación en las organizaciones escolares se puede hablar de varias etapas diferentes. En una primera etapa, para que este proceso se ponga en marcha, es precisa cierta disposición de apertura en la organización que le lleva a cierta disposición a la perturbación[6]. Es la que nos muestra que los organismos vivos necesitan estar abiertos a un flujo constante de recursos (materia y energía) para seguir viviendo. La siguiente etapa es el punto de inestabilidad que puede ser experimentado como conflicto en el que hay tensión, incertidumbre, caos o crisis. Si observamos de cerca estas dos etapas podemos observar que en la etapa de inestabilidad es en la que se centra el conflicto y es una oportunidad para aprender. Después se genera una nueva estabilidad dinámica que será nuevamente perturbada en un proceso permanentemente inacabado.

El conflicto es inherente a la organización escolar por su propia complejidad y por la propia complejidad del ser humano. Es necesario para poder vivir, para poder crecer, para poder aprender, para conocer. Por ello es necesario saber vivir en el conflicto y con el conflicto. Donde no hay conflicto no hay vida. En el interior del ser humano, de cada uno de nosotros, hay conflicto permanente: entre nuestras identidades (Maalouf, 1999; Morin, 2003), nuestros sentimientos, nuestros afectos, nuestros interrogantes, nuestras incertidumbres, nuestro ser homo sapiens-demens...

Se generaliza el miedo al otro, al desconocido, cercano o lejano. Vivimos en una sociedad de consigna "tolerancia cero"

El conflicto es la oportunidad de reconstruir la relación humana como una relación humanizadora avanzando desde las posiciones depredadoras y destructoras de los otros como una relación de hominización, de pura supervivencia de la especie humana. Por eso la relación humana es una relación perturbada por los procesos de hominización privatizadores, de exclusión del más débil, basadas en la competencia feroz para la supervivencia del más fuerte, donde el otro no es reconocido como mi semejante. Reconstruirla dentro de los procesos humanizadores y convivenciales requiere conflicto, un conflicto radical y permanente mientras se avanza en los procesos de humanización. Y estos procesos se dan en el espacio de lo público, de la cooperación, del encuentro con los semejantes iguales y diferentes en el seno de la especie humana y ésta en el seno del ecosistema tierra[7].

En el conflicto es donde se dan las oportunidades que generan procesos de diálogo, de comunicación, de relación positiva, de posibilidad de reconocimiento del otro como igual a mi, de convivencia en definitiva. Eso son procesos de conocimiento, de vida y aprendizaje de la ciudadanía y de educación como ser humano en el seno de la sociedad de la especie humana. El conflicto nos sitúa en la realidad de la condición humana que

[6] Son muchos los científicos (Prigogine, 1997; Stewart, 1994; Penrose, 1991; Kauffman 2003), que desde el nuevo paradigma científico nos muestran los elementos claves de los sistemas abiertos, en los que se elabora un marco conceptual donde se da un cambio de percepción de estabilidad a inestabilidad, de orden a desorden, de equilibrio a desequilibrio, de ser a devenir.

[7] Es importante conocer las aportaciones de Ignacio Fdez. de Castro a la reflexión de lo público y la construcción del modelo de escuela pública desde los ámbitos donde se enfrentan los procesos de hominización y los de humanización como espacios donde se fragua lo privado y lo público. Ver "¿Por que defendemos la Escuela Pública?", ponencia de apertura en la Escuela de Verano de Extremadura 2003.

pasa por la inestabilidad, desequilibrio, estabilidad, equilibrio: estado de orden-desorden-organización permanente (Morin, 1981).

El conflicto puede y debe ser una oportunidad para generar convivencia democrática. En el conflicto hay que dialogar con la incertidumbre, con lo que hay de irracional en él. Profundizar en él para poder comprender las oportunidades que puede ofrecernos. En todos los centros educativos se dan diversas situaciones conflictivas que ofrecen oportunidades de diálogo, deliberación, acuerdos y actuaciones que significan el aprendizaje constante de la convivencia.

La ocultación y eliminación del conflicto responde a una lectura unidimensional de la interacción humana. "El desorden y el orden se incrementan mutuamente en el seno de una organización que se ha complejizado".

La actual concepción de la organización escolar no resiste el conflicto y lo rechaza de forma violenta. En su incomprensión del mismo destruye la vida y expulsa a muchos como transgresores del modelo de convivencia que identifica con disciplina, sometimiento acrítico a las normas y aceptación de todo lo que le viene impuesto.

En la sociedad actual se produce una nueva realidad influida por muchos factores que no vamos a analizar y que todos conocemos: sucesos trágicos, nuevos desconocidos, nuevas culturas, nuevas identidades... Se generaliza el miedo al otro, al desconocido, cercano o lejano. Vivimos en una sociedad de consigna "tolerancia cero", se judicializa la vida y las relaciones con los otros como mecanismo de seguridad. La sociedad del miedo ha introyectado en nosotros el miedo al otro y el recelo al encuentro con el diferente.

Se ponen en el primer plano y se da una clara magnificación de los conflictos normales de socialización del ser humano en el aprendizaje de las relaciones con el otro. Se establece el tema de la convivencia como disciplina cuando hay conflictos y cuando las relaciones humanas están judicializadas. Esta judicialización se lleva también a la vida escolar.

Se ha creado un nuevo mito y con ello un nuevo engaño: el de la violencia escolar. Quizás haya que analizarlo como el inicio de la manifestación de una rebelión difusa del alumnado ante un sistema educativo que no les dice nada. Algunos consideramos que de lo que se trata es de seguir ocultando los problemas de fondo que tiene un sistema educativo como el nuestro que no da las respuestas que necesita una nueva sociedad. Se precisa un sistema público de calidad para todos, otra organización escolar, otro currículo, otra formación inicial y permanente del profesorado, la "centralidad" del alumnado...

Además de decir que ésta es una realidad falsa y falseada, podemos decir que los centros educativos son hoy en nuestra sociedad los espacios de convivencia más positivos y ricos entre todos los espacios en los que se produce el convivir humano.

¿A quién le interesa la violencia escolar?

Hoy se da un ataque al corazón de la convivencia: la violencia escolar puesta en el primer plano de la información sobre la escuela es una significación interesada. ¿A quién interesa que se signifique así la realidad de los centros educativos, sobre todo los centros públicos de secundaria y cada vez más los de primaria?

Esta realidad creada y magnificada, donde "la mayoría" de los adolescentes son violentos, acosadores, incordiadores, disruptivos, desmotivados por aprender... interesa a muchos aunque sea por muy distintas razones:

– Interesa a los medios de comunicación que exaltan, desde el sensacionalismo, hechos puntuales y los generalizan[8]. Las últimas noti-

[8] Me parece magnífico el análisis de Jaime Carbonell y Antoni Tort (2006): La educación y su representación en los medios. Ed. Morata

cias se centran en la solución que se da a los problemas de violencia tomando siempre lo sensacionalista como lo central: prohibición del móvil en la clase, leyes prohibicionistas, observatorios de la convivencia reducida a disciplina, dar todo el poder y capacidad de decisión a la dirección del centro, poner policía en los centros educativos (algunos creíamos que ya los había) "6.500 policías se ocuparán de los colegios el próximo curso" (portada del periódico gratuito "20 minutos", 27 de abril de 2007)…

- Interesa a un sector neoconservador de la sociedad para reclamar con más fuerza la vuelta a los "valores tradicionales" (disciplina, principio de autoridad, cultura verdadera...) y sus "valores morales".

- Interesa a una parte del profesorado que se siente desvalido sin su autoridad tradicional, basada en el poder del conocimiento oficial de la asignatura que imparte, pertrechado en la cultura de la queja, en lugar de buscar salidas con una formación más sólida y una coordinación mayor del necesario trabajo en equipo donde se planteen una reflexión y búsqueda compartida. Es la producción del victimismo como excusa para llamar la atención a la sociedad sobre lo "duro y dificultoso" de su trabajo para poder reivindicar a cambio "más consideración social" que se traduzca en mejoras laborales.

- Interesa a algunos sindicatos que están haciendo de esto su razón de ser, situando la profesión docente como degradada en su dignidad y "mal-tratada" por la sociedad y el alumnado. Se crean "defensores del profesor" que recogen sus quejas de este maltrato para publicitarlas y generar una opinión pública que se ponga a favor de los "pobrecitos" profesores. Lo peor es que los sindicatos menos corporativos también han entrado en el juego del victimismo y se dedican a elaborar propuestas para "dignificar" la profesión docente. Cuando la dignificación de la profesión docente sólo se gana desde el compromiso ético con todo el alumnado y con la escuela pública.

- Interesa a una parte de los padres porque en este "conflicto generalizado" ya tienen razones para justificar su falta de entendimiento con sus hijos adolescentes y el relajamiento de sus responsabilidades educativas. Así pueden pedir que la escuela actúe en el campo en el que ellos lo deberían hacer eludiendo la tarea compartida de educar.

- Interesa a la inspección para poder pedir normas más exigentes que generen centros tranquilos, que no les creen problemas y que mantengan alejado el conflicto para no tener que "intervenir".

- Interesa al alumnado "bienpensante" y competidor para encontrar justificación a su propia situación que podría ser mejor: "no me dejan estudiar" o "en mi centro no hay ambiente de estudio y es difícil ser buen estudiante"

- Interesa a la Iglesia para recuperar sus valores de obediencia y sumisión, su moral tradicional y justificar su demanda de la presencia de la asignatura de religión confesional en el currículo como regeneradora de la vida escolar y social. Así reivindican sus centros privados como garantía de "valores cristianos".

- Interesa a la clase media emergente para tener argumentos que les ayuden a poner a sus hijos a cubierto, a través de un éxodo silencioso y constante, en la escuela privada que les ofrece disciplina, garantía de "éxito", distinción y no contaminación...

- Interesa a determinados expertos universitarios e investigadores para justificar sus investigaciones generadoras de una nueva realidad falseada y significada por ellos, como la

autoridad suprema a la que nos tenemos que someter los que la vivimos cada día sin esa representación interesada. Así sucedió con la significación que se dio en su día desde la universidad a los problemas normales en la tarea docente cotidiana como "malestar docente". Así sucede hoy con la violencia escolar y el "jugo" que le están sacando al tema muchos profesores universitarios que se han apuntado a vivir de ella.

- Interesa a los defensores de la escuela privada. La mayoría de los casos que aparecen públicamente se dan en la escuela de titularidad pública. Ello conlleva el desprestigio de ésta y favorece el aumento de la clientela de la enseñanza privada garantizando su negocio.

- A los grupos políticos para utilizarla (de forma similar a la utilización del terrorismo) en la defensa de sus propuestas salvadoras y electoralistas, y en la acusación de las estrategias del otro como destructoras de la escuela de siempre.

Es verdad que los intereses de los grupos enumerados son diferentes pero confluyen en lo mismo. En definitiva a muchos nos ataca la "tentación de la inocencia" y para ello necesitamos un culpable fundamental, que es el alumno, al que tildamos de violento, disruptivo...

¿Por qué no se habla de la violencia que generamos todos?, ¿por qué no se habla de la que se ejerce en la relación de poder establecida entre el profesor y el alumno?, ¿por qué no se conoce la violencia que se ejerce en el seno de los claustros de profesores en los que se reproducen determinadas posiciones de poder dependiendo de múltiples factores (antigüedad, importancia de la disciplina, cuerpo diferente…)?, ¿qué pasa en las familias? Podríamos seguir preguntando por todos y cada uno.

A muchos nos ataca la "tentación de la inocencia" y para ello necesitamos un culpable fundamental, que es el alumno, al que tildamos de violento, disruptivo…

Sería importante que cada uno de estos colectivos y los que no estamos incluidos en ellos hiciéramos una revisión en profundidad del papel que jugamos cada uno para asumir las responsabilidades que nos tocan en este tema. Sobre todo realizar un análisis riguroso que pueda llevarnos a descubrir el auténtico problema de un sistema educativo que no da respuesta a las necesidades y problemas que tiene planteados la sociedad y el ser humano en la sociedad actual.

El papel de nuestra administración

En todo este "barullo" de desprestigio progresivo del sistema educativo y de la escuela pública en particular, algunos esperábamos que la administración educativa de nuestra Comunidad pusiera un poco de luz y de cordura en este tema. Sin embargo, nos encontramos que en lugar de hacer propuestas positivas y preventivas, facilitadoras de un clima convivencial positivo y gratificante, se pone a la cabeza de las medidas represoras y judicializadoras de la vida escolar con un proyecto de ley: "Decreto por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid". En síntesis, este decreto es un listado de normas, prohibiciones, sanciones y procedimientos disciplinarios que muestran claramente el reduccionismo que se hace de la convivencia identificada con disciplina, control y represión. Para nada se analiza qué es lo que pasa en y con este sistema educativo y las respuestas que está dando a la sociedad de hoy. No se propone cambiar nada, no se cuestiona nada. Solamente es el alumnado quien tiene que volver a la obediencia, a la sumisión, al respeto a la autoridad y al silencio. Los demás no tenemos nada que cambiar ni nada que revisar. Algunos consideramos que es caminar en la dirección más equi-

vocada y a la larga más ineficaz (ellos que tanto hablan de eficacia). Pero saben que eso es lo que piden los grupos que confluyen en los intereses anteriormente descritos desde posiciones muy diferentes.

En este aspecto tenemos que reflexionar todos, porque quizás hasta las organizaciones que nos consideramos más "progresistas" y defensoras de la escuela pública estamos haciendo el juego a posiciones como las que propone y defiende ese Decreto que se prepara al margen de un órgano de participación como es el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, claramente ninguneado en este tema como en otros muchos.

En esta escuela los directivos no tienen soluciones a los problemas de exclusión y rechazo que ésta genera en una parte importante del alumnado, la mayoría del profesorado tampoco

Las soluciones que nos ofrecen

Son las soluciones de quienes entienden que el problema de la convivencia en los centros educativos es un problema fundamentalmente de indisciplina, producido por la indolencia, la desmotivación, la afirmación del yo ilimitado de los alumnos, la anomia, la imposición de los más fuertes, la falta de respeto a la autoridad del profesor, la falta de respeto entre sí, de insatisfacción. Y por ello ofrecen las soluciones que les interesan, que responden a sus intereses, no al interés de dar respuesta al problema si es que existe

En esta escuela los directivos no tienen soluciones a los problemas de exclusión y rechazo que ésta genera en una parte importante del alumnado, la mayoría del profesorado tampoco. Ante ello la única salida que proponen es el endurecimiento de las normas frente a otras salidas como el diálogo, la participación, la modificación del currículo... Por eso, se retoma con más fuerza que nunca, la disciplina y el orden, el esfuerzo y el mérito.

La vida de los centros educativos gira en torno a los modelos reglamentistas que regulan la convivencia humana en la sociedad actual. Son modelos muy centrados en la defensa de los intereses privados e individuales, de la competencia y del respeto al poder establecido. Se han consolidado los modelos judicializados en la vida social para la defensa de los intereses de los poderosos. Son modelos sancionadores. Son los que orientan todos los Reglamentos de Régimen Interior (RRI) que regulan la vida de los centros educativos y de las nuevas normativas que se proponen desde las organizaciones sindicales del profesorado y se imponen desde la administración. Son listados de derechos y deberes, faltas y sanciones, iguales para todos, que se aplican de forma mecánica.

Los RRI significan una "dimisión" de los centros educativos frente a la "misión" de la convivencia. En ellos se plasman las "estructuras semánticas" (ideas, valores, creencias) que se corresponden con el modelo de estructura social que se propone en el centro (derechos y deberes, normas y sanciones, relaciones jerárquicas y de poder...) y que está regulada para mantener el orden con que el poder constituido ha significado la organización escolar. Son estructuras significadas por la arbitrariedad del poder del profesor y de la dirección del centro (pueden hacerse análisis de los "partes de faltas" que elaboran los profesores en diversos centros para observar que el rasgo que más los caracteriza es la arbitrariedad y la consideración del otro como una molestia y un obstáculo)[9].

Un modelo convivencial definido en el proyecto de centro implica unas "estructuras semánticas" cargadas de una significación basada en los elementos que configuran la convivencia democrática en

[9] Especialmente interesante es la investigación realizada por Pedro Uruñuela, presentada en Cuadernos de Pedagogogía

una sociedad madura: diálogo, reflexión, participación en la toma de decisiones, respeto, cooperación, solidaridad, reconocimiento del otro...

Queremos caminar en otra dirección

Los modelos convivenciales se producen desde una visión radicalmente diferente de la convivencia humana y del ser humano. Es una visión del ser humano dialogada y consensuada en el seno del proyecto educativo que elabora la comunidad educativa. En ella se han de integrar todos los elementos valiosos de las diferentes visiones del ser humano en una síntesis coherente y unitaria dejando abierta la puerta a todas las opciones personales sobre el fundamento último de la persona y la personalidad. No es en lo privado y en la defensa del individualismo donde se consolida la construcción de la convivencia humana. Es en la relación dialógica y pública donde se dan las posibilidades de formación de una sociedad basada en la cooperación, en el respeto a la singularidad de cada uno, en la construcción del ser humano.

El ser humano es por naturaleza un ser social. Necesita un clima de reciprocidades afectivas y normativas en las que desarrollarse tanto como necesita el aire para respirar. Ello durante toda la vida aunque de forma diferente en cada etapa de la misma. Este clima de reciprocidades afectivas lo necesita en el seno de la comunidad educativa y ha de tenerse muy en cuenta como base del modelo de convivencia que se ha de definir en cada organización educativa. Sólo un modelo convivencial democrático puede ayudarnos a crecer como personas y a convertirnos en sujetos en proceso permanente de constituirnos como tales sujetos. Y el sujeto colectivo en proceso de ser sujeto es la comunidad educativa y la organización de que se dota para hacer efectivo el acto de la reproducción y autocreación (autopoiesis) de los seres humanos como sujetos.

Los RRI significan una "dimisión" de los centros educativos frente a la "misión" de la convivencia

Aprender a vivir en la sociedad globalizada y de las redes implica aprender a conocer y convivir en las comunidades locales, en las comunidades educativas desde un nuevo concepto de ciudadanía. La comunidad educativa se transforma entonces en una pequeña comunidad de carácter ético.

Se trata de aprender a vivir juntos como uno de los pilares fundamentales de la educación ya que la experiencia viva de la convivencia solidaria, donde mi "yo" ha sido acogido en el "nosotros", lleva a la experimentación de la educación como un proceso de acción transformadora y de implicación en lo común, en la construcción del "nosotros", donde sentimiento y razón se funden e implica nuevas formas de ser, de hacer y de estar en el mundo. Así la comunidad educativa convivencial potencia y desarrolla la autonomía de las personas a través del desarrollo de valores como la justicia, el respeto, la equidad, la cooperación global. Ello llevará a la transformación de las personas y de la comunidad educativa de forma permanente a través de la convivencia participada, democrática y solidaria. Eso es vivir en permanente proceso de construirse como sujetos en el corazón del sujeto colectivo en proceso.

El ser humano es por naturaleza un ser social. Necesita un clima de reciprocidades afectivas y normativas en las que desarrollarse tanto como necesita el aire para respirar

No hay caminos hechos. Cada comunidad educativa tiene que encontrar su camino, tiene sus preguntas y ha de buscar las respuestas. Dará sus propios significados. Tendrá su propio sentido y su propia esperanza. Es el des-

pliegue del ser en todo su esplendor en el espacio de la convivencia, de todas sus potencialidades, de su capacidad de conocer que es el despliegue de su capacidad de vivir y de expresar lo que, con demasiada frecuencia, queda relegado al sueño de lo íntimo: el amor, la poesía, la caricia, la belleza en una puesta de sol o la luminosidad del amanecer, unido con las ansias de justicia y libertad para todos cuando la imaginación y la creatividad se ponen en marcha para la construcción del "nosotros solidario"[10].

No hay caminos hechos. Cada comunidad educativa tiene que encontrar su camino, tiene sus preguntas y ha de buscar las respuestas

Podríamos considerar la convivencia como espacio-tiempo de relación humana basada en el encuentro con el otro, en el respeto profundo al otro en la perspectiva de reciprocidades afectivas y normativas. Podemos valorar que el conflicto es inherente al ser humano y forma parte del convivir humano.

El auténtico problema hoy es enfrentarse a la complejidad de la educación, y este es un problema vital no sólo intelectual.

¿Por qué no hablamos de convivencia como una realidad global y sólo nos fijamos en los aspectos más limitados y limitantes de la misma, en su negatividad, en la conflictividad, en el control del otro, en su sometimiento, en la disciplina...?

¿Por qué no miramos la convivencia positivamente como el espacio del encuentro con el otro, del aprendizaje de la vida compartida y solidaria, del desarrollo del sujeto en la cooperación y en encuentro humano, de la maduración humana en la conversación y en el diálogo...? ¿Por qué no miramos los espacios educativos como los lugares del aprendizaje de la convivencia donde los conflictos son los espacios y tiempo privilegiados de la acción pedagógica y del crecimiento humano en el vivir en sociedad...?

Se ha puesto en marcha, con la difusión generalizada y magnificada de hechos puntuales de violencia en la escuela, una posible cadena incontrolable de violencia en lugar de poner en el primer plano los innumerables actos cotidianos de cooperación, generosidad y amor que se viven en los centros de los alumnos entre sí y con el profesorado y las familias.

Hasta que no cambie nuestra conciencia sobre el aspecto relacional del mundo y de toda la vida que hay en él, los problemas se harán cada día mayores. Sucede lo mismo con la institución escolar y el aspecto relacional que se vive dentro. No se puede seguir con una idea falsa y mecánica sobre lo que es enseñar y lo que es aprender. Hemos de cambiar la conciencia de que la escuela es un espacio relacional de personas-sujetos completos de poder y dignidad.

Hasta que no cambie nuestra conciencia sobre el aspecto relacional del mundo y de toda la vida que hay en él, los problemas se harán cada día mayores

Bibliografía

AA,VV (2002): "Violencia y convivencia escolar". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 44, agosto, pp.15-266.

AA.VV (2001): "Convivencia en los centros". Cuadernos de Pedagogía, nº 304, julio-agosto, monográfico.

AA.VV (2001): "Violencia en las aulas". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 41, agosto, pp.13-248.

[10] En esta misma línea se desarrolla la ponencia de Andrés Aganzo sobre "la educación planetaria" al hablar de lo que significa el método como camino en el hacer del mundo el hogar de las personas. Ponencia presentada el 15 de septiembre de 2003 en el curso

Avilés, J.Mª (2006): Bullying: el maltrato entre iguales. Salamanca, Amarú.

Balducci, E. (2001): El Otro. Un horizonte profético. Ed. Acción Cultural Cristiana. Salamanca.

Beane, A. L. (2006): Bullying. Aulas libres de acoso. Barcelona, Graó.

Bessis, S. (2002): Occidente y los otros. Historia de una supremacía. Alianza Editorial. Madrid.

Birardi, F. (2007): El sabio, el mercader y el guerrero. Del rechazo del trabajo al surgimiento del cognitariado. Ed. Acuarela y A. Machado. Madrid

Carbonell, J. y Tort, A (2006): La educación y su representación en los medios. Ed. Morata

Carbonell, F. (2005): Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela. E. Catarata y MEC.

Domínguez, J. (2003): Una perspectiva antropológica para la educación básica. En proceso de redacción. Fotocopiado.

Flecha, Ramón (2003): Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje. Accesible en la dirección siguiente:
http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm

Galeano, E. (1974): La venas abiertas de América Latina. Ed. Siglo XXI. Madrid

García Elivo, P (2006): El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la escuela en el exterminio global de la disensión y la diferencia. Virus editorial. Barcelona

Hochschild, A. (2002): El fantasma del rey Leopoldo. Codicia, terror y heroísmo en el Africa colonial. Ed. Península. Barcelona.

Illich, I. (1974): La convivencialidad. Ed. Barral. Barcelona

Imbert, G. (2004): Cultura de la violencia, conductas de riesgo y tentación de muerte en la sociedad del espectáculo (nuevas formas y usos de la violencia) en Cultura de guerra. Ed. Cátedra – Universidad de Valencia

Jares, X.R. (2006): Pedagogía de la convivencia. Barcelona, Graó, 2006. (www.grao.com)

Johnson, D.W. e Jonson , R.T. (1999): Cómo reducir la violencia en las escuelas. Barcelona, Paidós.

Maalouf, A. (1999): Identidades asesinas. Alianza Editorial. Madrid

Manen, Max van (1998): El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós. Barcelona.

Maturana H. (2002): Transformación en la convivencia. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.

Morin, E. (2006): El método. Ética. Ed. Cátedra

Morin, Edgar (2003): El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Ed. Cátedra.

Olweus, D. (1998): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid, Morata.

Petrella Ricardo (2000): "Cinco trampas tendidas a la educación: La enseñanza tomada como rehén", en Le Monde Diplomatique, Octubre, pg. 26-27

Ross, J. y Watkinson, A.M. (1999): La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Madrid, La Muralla.

Segura, Manuel (2005): Enseñar a convivir no es tan difícil. Ed. Desclee de Brouwer, pg.32. Bilbao en

Seminario Democracia y Escuela MRP Escola d´Estiu del País Valencia (2002): Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro. Ed. Publicaciones MCEP. Sevilla.

Skiliar, C. (2002): ¿Y si el otro estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Ed. Miño y Dávila

Suckling, A. e Temple, C. (2006): Herramientas contra el acoso escolar. Madrid, Morata.

Verdú, V. (2003): El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. Ed. Anagrama.

El modelo integrado de gestión de la convivencia. Una propuesta para aprender a convivir, conviviendo

Pilar Moya Cervantes - Francisco Zariquiey Biondi
Profesores. Máster en Mediación y Resolución de conflictos en Instituciones Educativas por la Universidad de Alcalá de Henares

El modelo que presentamos no se limita a abordar el tema de la convivencia como requisito para el desarrollo del proceso educativo, sino que le otorga un peso fundamental dentro del currículo, al considerar que uno de los objetivos de la escuela es formar ciudadanos capaces de convivir de forma adecuada en los distintos contextos sociales en los que le tocará participar. Por tanto, el núcleo central de nuestra propuesta no se dirige únicamente a establecer un ambiente ordenado y seguro en el que los alumnos puedan aprender y desarrollarse, sino que apunta explícitamente hacia un objetivo más importante: enseñar a convivir

Introducción

La convivencia en los centros escolares es un tema de plena actualidad. En muchas escuelas se hace cada día más difícil conseguir un clima adecuado para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y son cada vez más las voces que reclaman la adopción de medidas en este sentido. Esta situación hace imprescindible que las instituciones educativas otorguen a la convivencia un lugar central dentro del diseño y desarrollo de la intervención educativa.

Ahora bien, a la hora de abordar la convivencia en los centros educativos debemos huir de concepciones simplistas y reduccionistas, conducentes en la mayoría de los casos a la adopción de medidas parciales que no dan respuesta a las verdaderas necesidades y entender que la convivencia escolar está condicionada por múltiples aspectos interrelacionados, que deben ser abordados de forma conjunta, implantando un modelo de gestión integral, en el que se trabaje de forma simultánea sobre los diversos ámbitos que afectan a las relaciones escolares.

El modelo que proponemos, y que desarrollaremos a lo largo de este artículo, toma como base una de las propuestas más sólidas y ajustadas que, en este sentido, podemos encontrar actualmente: el modelo integrado de gestión de la convivencia desarrollado por el profesor Juan Carlos Torrego y su equipo. Este modelo no sólo se halla avalado por un exhaustivo y sistemático trabajo de investigación y profundización en el campo del conflicto y la convivencia escolar, sino que además, se trata de una propuesta contrastada, que ha demostrado su enorme poder de transformación en muchos centros a nivel nacional.

Asimismo, el modelo que presentamos no se limita a abordar el tema de la convivencia como requisito para el desarrollo del proceso educativo, sino que le otorga un peso fundamental dentro del currículo, al considerar que uno de los objetivos de la escuela es formar ciudadanos capaces de convivir de forma adecuada en los distintos contextos sociales en los que le tocará participar. Por tanto, el núcleo central de nuestra propuesta no se dirige únicamente a establecer un ambiente ordenado y seguro en el que los alumnos puedan aprender y desarrollarse, sino que apunta explícitamente hacia un objetivo más importante: enseñar a convivir.

Este planteamiento lleva implícito un elemento diferenciador, que puede distanciarnos de algún modo de otras propuestas más tradicionales: asumimos que los alumnos no siempre están en condiciones de comportarse de forma adecuada y mantener relaciones constructivas. El fracaso escolar, la falta de competencias sociales o los entornos de riesgo, son factores que condicionan la conducta de los estudiantes. Por ello, la gestión de la convivencia sólo puede sustentarse sobre un modelo capaz de intervenir sobre estas situaciones, de cara a crear las condiciones que permitan al alumno relacionarse y comportarse de acuerdo a los parámetros que establece la normativa escolar.

Para hacerlo, nuestra propuesta se articula sobre los siguientes elementos:

1. La apuesta por una cultura de centro que otorgue valor al conflicto.

2. El establecimiento de un marco de convivencia democrático a través de la elaboración de una normativa consensuada entre todos los sectores de la comunidad educativa.

3. La estructuración de un marco protector que nos permita crear las condiciones necesarias para que el alumno sea capaz de convivir de forma constructiva. Dentro de este marco, que debería recoger distintas y muy diversas iniciativas en el ámbito curricular, metodológico y organizativo, nosotros haremos referencia a dos muy relevantes:

   3.1. La implantación de una estructura cooperativa en el aula y el centro.

   3.2. La instrumentación de un programa integral de prevención de la violencia y desarrollo de conductas positivas.

4. El tratamiento de la convivencia como un elemento más del currículo, a través de la implantación de un plan integral para el desarrollo de competencias sociales que incluya un programa de resolución constructiva de conflictos.

5. La formación de un Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos (EMTC), que pondría en marcha un servicio de mediación escolar y otro de alumnos ayudantes.

Uno de los objetivos de la escuela es formar ciudadanos capaces de convivir de forma adecuada en los distintos contextos sociales en los que les tocará participar

Primer elemento. La apuesta por una cultura de centro que otorgue valor al conflicto

La implantación del modelo integrado de gestión de la convivencia

depende en gran medida del establecimiento de una cultura que dé valor al conflicto, concibiéndolo no sólo como natural e inevitable dentro de los espacios de relación, sino además, como una oportunidad para el cambio, para la mejora.

Desde nuestra perspectiva, uno de los factores básicos de los actuales problemas de convivencia que encontramos en nuestros centros, se halla en la concepción errónea y nociva que sostiene que los conflictos son elementos destructivos y perturbadores que es necesario evitar.

Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, ya que *"...nos situemos donde nos situemos, el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia"*

Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, ya que *"... nos situemos donde nos situemos, en uno u otro paradigma científico o posición ideológica, el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia"*[1].

Podemos definir el conflicto como aquella situación en la que *"...dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles; donde juegan un papel importante los sentimientos y las emociones, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto"*[2].

De lo anterior podemos concluir que lo que puede resultar negativo o positivo no es el conflicto, sino la forma en que se maneja. Sin embargo, esta idea no es compartida por todos los centros escolares. De hecho, David y Roger Johnson[3], a la hora de abordar el tema de la convivencia en las instituciones educativas, distinguen entre dos tipos de centros: los que desestiman el conflicto, y por tanto lo manejan de forma destructiva, y los que le otorgan el valor que tiene y, en consecuencia, tratan de manejarlo de modo constructivo.

Los centros que desestiman los conflictos, los conciben como elementos perturbadores y nocivos que perjudican el desarrollo adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, tienden a evitarlos, a eliminarlos y, llegado el caso, a negar su existencia. La idea que subyace bajo este tipo de planteamientos es que el conflicto es sinónimo de problema, de mala gestión de la convivencia, de inseguridad.

Por todo ello, el tipo de medidas que se toman en estas instituciones no suelen relacionarse con el desarrollo de habilidades y la creación de estructuras para el tratamiento constructivo de los conflictos, sino que, por el contrario, es la propia institución la que suele tomar medidas arbitrarias y contundentes para eliminarlos y evitar que se produzcan, llegando incluso a separar a los individuos que son potencialmente "peligrosos".

Sin embargo, en la práctica, este tipo de posturas "aconflictivas" no sólo no contribuyen a hacer desaparecer las situaciones conflictivas[4], sino que, además, promueven un tratamiento negativo de las mismas: al no recibir ningún entrenamiento específico en el manejo de conflictos, los alumnos recurren a estrategias poco adecuadas que deri-

[1] Jares, 2001:9.
[2] Torrego, 2003:37.
[3] Johnson y Johnson, 2002:29.
[4] En este sentido, coincidimos con Xesús Jares cuando coloca al conflicto como uno de los elementos que definen a las instituciones educativas: *"...todas las instituciones, y la escuela no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de aconflictividad, la cotidianidad de los conflictos es un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos".* (Jares, 2001, 61).

van en una resolución destructiva de los mismos[5]: una de las partes consigue sus metas a expensas de la otra, produciéndose un distanciamiento entre ambas.

Por todo lo anterior, resulta evidente que un modelo integral de gestión de la convivencia como el que pretendemos, sólo puede implantarse dentro de una institución en la que se dé valor al conflicto.

Una escuela que valoriza el conflicto es aquélla en la que la comunidad educativa no sólo acepta los conflictos como inevitables, sino que además los concibe como elementos valiosos dentro de la dinámica escolar. En estas organizaciones, los conflictos no son problemas, sino parte de las soluciones[6], por lo que el objetivo no es ignorarlos, evitarlos o esconderlos, sino enseñar a manejarlos de una forma constructiva, que contribuya a que ambas partes consigan sus metas, al tiempo que se afianza la relación que mantienen.

Conseguir esa cultura de valorización de los conflictos, supone el desarrollo de toda una serie de iniciativas dirigidas a la sensibilización y concienciación de la comunidad educativa, buscando generar una comprensión más profunda del fenómeno del conflicto, que se traduzca en una concepción positiva del mismo.

En este sentido, hemos diseñado un programa al que hemos denominado **"el valor del conflicto"**, con el que pretendemos empezar a construir esa cultura de valorización sobre la que sustentaremos nuestro modelo de gestión de la convivencia. Dicho programa contempla la realización de diversas actividades (jornadas, cursos, conferencias, talleres…) dirigidas a profesores, alumnos, familias y personal no docente, en las que se abordarían aspectos como:

- Definición de conflicto.
- El conflicto en las instituciones escolares: análisis de posturas contrapuestas.
- El valor del conflicto.
- Elementos del conflicto.
- Identificación del conflicto: modelo de análisis.
- Estilos de afrontar y manejar los conflictos.
- Técnicas y estrategias para la resolución de conflictos.

Segundo elemento
El establecimiento de un marco de convivencia democrático a través de la elaboración de una normativa consensuada entre todos los sectores de la comunidad educativa

Una escuela que valoriza el conflicto es aquélla en la que la comunidad educativa no sólo acepta los conflictos como inevitables, sino que además los concibe como elementos valiosos dentro de la dinámica escolar

Toda organización eficaz debe regirse por una serie de normas de convivencia, entendidas como un conjunto de expectativas compartidas acerca de la conducta apropiada en una situación determinada[7]. Dicho de otro modo, se trata de las reglas del juego, que todos deben conocer y aceptar de cara a que la convivencia se desarrolle de la forma más adecuada posible.

Generalmente, todos los centros escolares poseen un reglamento

[5] En este punto podríamos encontrarnos ante una profecía autocumplida, que contribuye a radicalizar aún más la postura de "evitación" del conflicto.
[6] Johnson y Johnson, 2002:30.
[7] Johnson y Johnson, 2002:34.

que rige la convivencia dentro de la institución. Sin embargo, en más de una ocasión, nos encontramos con que existe una duplicidad de normativas: por un lado, aquellas normas que se recogen en los documentos oficiales y que se relacionan directamente con la misión educativa que pretendía o pretende el centro de forma explícita; por otro, el conjunto de normas que aunque no se recogen en ningún documento, en la práctica, rigen el modo de actuar y relacionarse de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Para evitar este tipo de situaciones, que suelen acarrear consecuencias muy negativas en el ámbito de las relaciones escolares, nuestra propuesta gira entorno a la implantación un programa al que hemos denominado **"el valor de las normas"**. Se trata de una iniciativa ambiciosa, que busca la institucionalización de toda una serie de dinámicas reguladoras de la convivencia escolar, que conviertan a las normas en un tema de constante reflexión y seguimiento.

Nuestra propuesta se articula en torno a los valores. La elección resulta evidente: toda normativa está muy estrechamente ligada con los principios que presiden el marco social donde se desarrolla. Nuestra intención, por tanto, no es sólo conseguir un marco regulador de la convivencia, sino además, contribuir a crear una cultura común basada en la reflexión conjunta y en la difusión de los valores que presiden nuestra práctica educativa.

Nuestro propósito es que en cada curso escolar se ponga en práctica un proyecto para el tratamiento de las normas desde la perspectiva de un valor o principio concreto, siempre siguiendo un mismo esquema de actuación centrado en los siguientes aspectos:

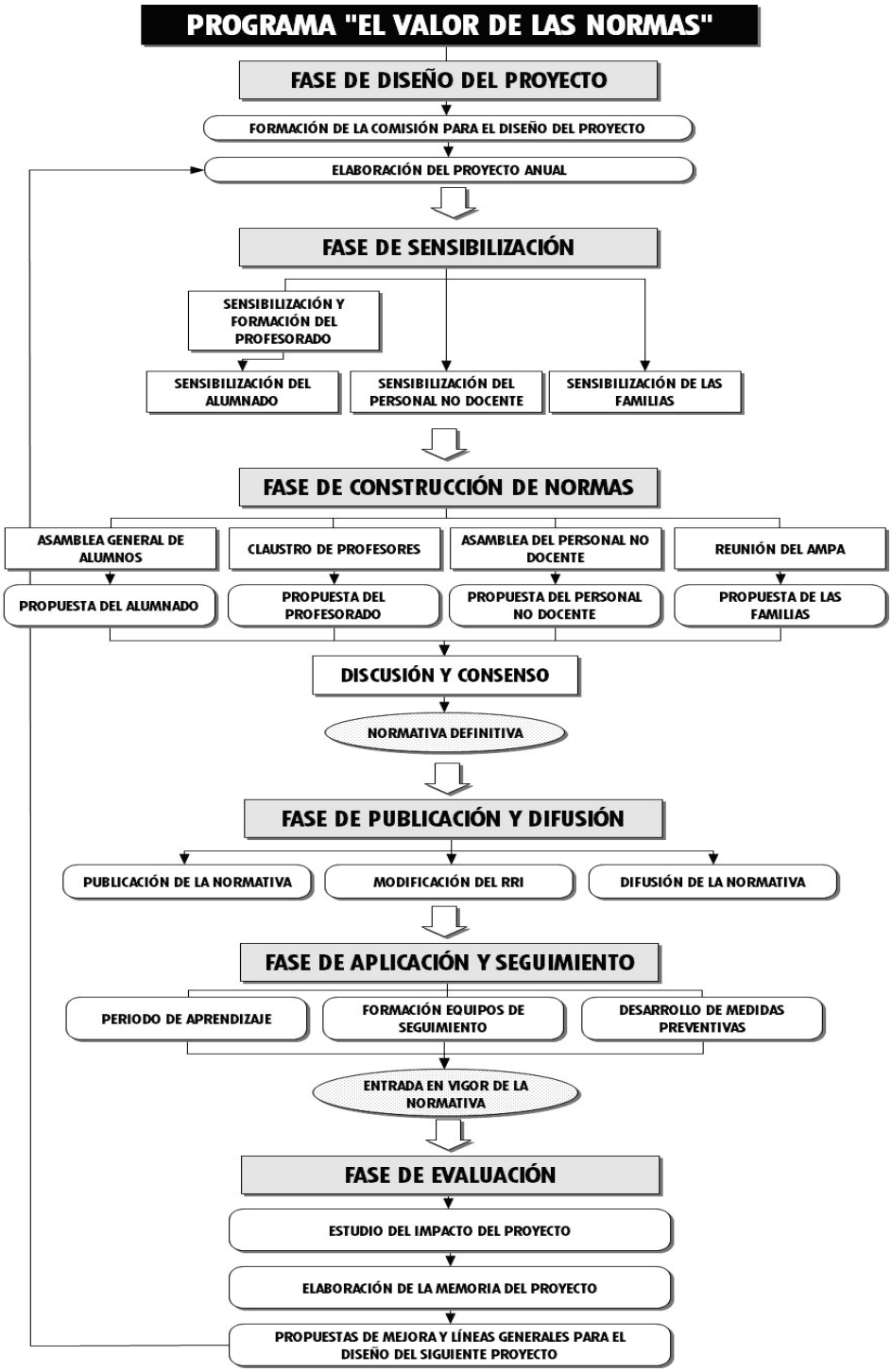
- El **diseño** del proyecto de intervención para el curso académico correspondiente.
- La **sensibilización** hacia la necesidad de una normativa y la importancia del valor o principio concreto.
- La **construcción** de normas relacionadas con ese valor.
- La **aprobación** y **difusión** de la normativa.
- La **aplicación** y **seguimiento** de las normas.
- La **evaluación** de la normativa y la introducción de modificaciones que serán tenidas en cuenta para el diseño del proyecto del siguiente curso.

(Para una visión más detallada de la estructura del programa, ver figura)

De este modo, podemos hablar de un programa cíclico, que se articula a través del desarrollo de proyectos anuales, en los que el proceso final de uno de ellos, constituye la base sobre la que se construye el siguiente. Así, esperamos conseguir proyectos cada vez más afinados y eficaces que contribuyan a que nuestro reglamento no pierda vigencia.

Para articular y dar coherencia a este trabajo constante de actualización, cada curso revisaremos nuestra normativa bajo el prisma de un valor diferente: el respeto, la cooperación, la solidaridad, la democracia, la tolerancia, la libertad… De esta forma, no sólo aseguramos una normativa cada vez más completa y eficaz, sino que podemos garantizar de alguna manera que se mantendrá 'viva' y proporcionará las respuestas adecuadas a las necesidades del centro, incorporando las modificaciones que se deriven de la aparición de nuevas situaciones.

Las dinámicas cooperativas constituyen el marco ideal para desarrollar programas relacionados con el tratamiento constructivo de los conflictos


PROGRAMA "EL VALOR DE LAS NORMAS"
FASE DE DISEÑO DEL PROYECTO
FORMACIÓN DE LA COMISIÓN PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO
ELABORACIÓN DEL PROYECTO ANUAL
FASE DE SENSIBILIZACIÓN
SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO
SENSIBILIZACIÓN DEL ALUMNADO
SENSIBILIZACIÓN DEL PERSONAL NO DOCENTE
SENSIBILIZACIÓN DE LAS FAMILIAS
FASE DE CONSTRUCCIÓN DE NORMAS
ASAMBLEA GENERAL DE ALUMNOS
CLAUSTRO DE PROFESORES
ASAMBLEA DEL PERSONAL NO DOCENTE
REUNIÓN DEL AMPA
PROPUESTA DEL ALUMNADO
PROPUESTA DEL PROFESORADO
PROPUESTA DEL PERSONAL NO DOCENTE
PROPUESTA DE LAS FAMILIAS
DISCUSIÓN Y CONSENSO
NORMATIVA DEFINITIVA
FASE DE PUBLICACIÓN Y DIFUSIÓN
PUBLICACIÓN DE LA NORMATIVA
MODIFICACIÓN DEL RRI
DIFUSIÓN DE LA NORMATIVA
FASE DE APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO
PERIODO DE APRENDIZAJE
FORMACIÓN EQUIPOS DE SEGUIMIENTO
DESARROLLO DE MEDIDAS PREVENTIVAS
ENTRADA EN VIGOR DE LA NORMATIVA
FASE DE EVALUACIÓN
ESTUDIO DEL IMPACTO DEL PROYECTO
ELABORACIÓN DE LA MEMORIA DEL PROYECTO
PROPUESTAS DE MEJORA Y LÍNEAS GENERALES PARA EL DISEÑO DEL SIGUIENTE PROYECTO

Ahora bien, todo el programa se sostiene sobre nuestro convencimiento de que la implicación y el respeto de una normativa se relacionan directamente con la participación de sus destinatarios en el proceso de elaboración de la misma. En este sentido, creemos que la búsqueda de consenso supone una democratización del poder que resultará fundamental para la capacidad de regulación del reglamento. Si las reglas que rigen la vida en el centro son producto de la negociación entre todos los sectores de la comunidad educativa, conseguiremos una normativa ajustada, razonable y respetuosa de las necesidades de todos, que a la larga, debería contribuir a la mejora de la convivencia en el centro.

Por todo lo anterior, nuestra propuesta se dirige hacia la implantación y desarrollo de un proyecto para la elaboración conjunta de un marco normativo propio, adaptado a la realidad del centro y a las personas que lo constituyen. La participación de todos en el proceso, a través de los diversos canales de comunicación establecidos a tal efecto, servirá para poner en común los valores y principios que regirán nuestra convivencia, así como para eliminar los tintes arbitrarios que pueden derivarse de la imposición de normas.

Así mismo, entendemos que las ventajas de nuestro programa no se limitan sólo al producto –una normativa consensuada y conocida por todos– sino que gran parte de los beneficios radican en el propio proceso. En este sentido, creemos que el tratamiento de las normas de un centro debe entenderse desde una perspectiva educativa: no sólo apuntamos hacia el establecimiento de un buen clima de convivencia, que nos permita desarrollar adecuadamente la intervención educativa, sino que la meta final, y más importante, es el desarrollo de la inteligencia moral de los alumnos, de cara a prepararlos para convivir de forma responsable, respetuosa y constructiva en los diversos entornos sociales.

Tercer elemento. La estructuración de un marco protector que nos permita crear las condiciones necesarias para que el alumno sea capaz de convivir de forma constructiva

Para poner en práctica el modelo de convivencia que proponemos es fundamental la coherencia. La convivencia dentro de las instituciones escolares no puede tomarse como una dimensión aislada. Las organizaciones educativas son constructos complejos, en los que sus diversos elementos se influyen mutuamente. Por tanto, un planteamiento de convivencia basada en principios democráticos sólo puede afrontarse desde un modelo integrado, que alcance a todos los ámbitos de lo escolar.

En esta línea, es necesaria la articulación de un marco protector que englobe un conjunto de medidas curriculares, metodologicas y organizativas tendentes a asegurar que el alumno esté en condiciones de comportarse dentro de los parámetros que establece el marco de convivencia escolar. Entre las actuaciones y propuestas[8] que se podrían incluir dentro de este marco, vamos a ocuparnos únicamente de dos especialmente relevantes:

- La implantación de una estructura cooperativa en el centro.
- La instrumentación de un programa de prevención de la violencia y desarrollo de conductas positivas.

La implantación de una estructura cooperativa en el centro

Según la teoría de la interdependencia social[9], que los hermanos Johnson desarrollaron a partir de las ideas de Kurt Lewin y Morton Deutsch, la forma como se estructura la interdependencia dentro de un grupo, determina la interacción

[8] Entre estas medidas, nuestro programa recoge la articulación de un ambicioso plan de atención a la diversidad, la apuesta por una metodología activa e inclusiva y el desarrollo de un currículo ajustado a las necesidades de nuestro alumnado.
[9] Johnson, Johnson y Holubec, 1999:23-24.

entre sus miembros y, con ello, los resultados obtenidos. En este sentido, podemos distinguir entre:

- La interdependencia positiva (cooperación), que deriva en una interacción promovedora en la que los individuos animan y facilitan los esfuerzos de los demás.

- La interdependencia negativa (competencia), que deriva en una interacción de oposición en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos de los demás.

- La ausencia de interdependencia (esfuerzos individualistas), en la no existe interacción, ya que los individuos trabajan independientemente sin ningún intercambio.

Estos tres de interdependencia se corresponden a su vez con las tres dinámicas interactivas distintas que suelen darse en el aula:

- La dinámica individualista, en la que no existe correlación entre las metas de los alumnos, de forma que el hecho de que uno alcance sus metas no influye en que otros consigan las suyas. Como consecuencia de este tipo de dinámicas, cada estudiante tiende a buscar su propio beneficio sin tener en cuenta a los demás.

- La dinámica competitiva es aquélla en la se da una correlación negativa entre las metas de los alumnos, de modo que uno alcanza su objetivo si, y sólo si, los otros no alcanzan el suyo. En consecuencia, los estudiantes tienden a competir por alcanzar sus objetivos.

- La dinámica cooperativa es aquélla en la que existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos, de forma que uno alcanza su objetivo si, y sólo si, los otros alcanzan el suyo. Como consecuencia de este tipo de dinámicas, los estudiantes tienden a cooperar entre sí, de cara a conseguir sus objetivos.

Existen gran variedad de estudios experimentales[10] que demuestran que los contextos competitivos e individualistas no son terrenos abonados para las buenas relaciones; por el contrario, las dinámicas cooperativas, en las que existe interpendencia positiva entre las metas de los alumnos, constituyen el marco ideal para desarrollar programas relacionados con el tratamiento constructivo de los conflictos y la gestión democrática de la convivencia. Cuando los estudiantes cooperan, tienden a...

... prestar la misma atención a mantener las relaciones que obtener la meta,

... buscar soluciones beneficiosas para todos,

... desarrollar mayores destrezas comunicativas,

... asumir y reconocer las posiciones, intereses y necesidades del otro,

... confiar en los demás y mantener relaciones más cordiales.

Por todo ello, un modelo integrado de gestión de la convivencia como el que estamos abordando, sólo tiene sentido dentro de una estructura cooperativa, en el que las metas son compartidas y el aprendizaje se concibe como una construcción conjunta. Por el contrario, en una dinámica en la que los alumnos compiten por recompensas escasas... ¿qué les impulsaría a tratar de solucionar sus conflictos de modo constructivo y negociado?

Nuestra propuesta para la implantación de una estructura cooperativa en el centro, se sostiene sobre el trabajo a diversos niveles:

[10] Johnson y Johnson, 1989. En esta obra, los autores analizan las conclusiones de un amplio abanico de investigaciones que demuestran que la cooperación es superior a la competición a la hora de generar espacios de convivencia más ajustados y constructivos.

– La generación de una cultura de cooperación en el centro, que lleve a una redefinición del proceso enseñanza-aprendizaje y los roles del profesor y el alumno.

– La estructuración del aula como una red de aprendizaje, a través del trabajo sobre los distintos elementos que hacen funcionar la cooperación.

– La incorporación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula.

– El establecimiento de una red de enseñanza en el centro, a través de la implantación de dinámicas de trabajo en equipo del profesorado.

Este trabajo, derivaría en el establecimiento de una estructura cooperativa, sostenida sobre ocho elementos básicos[11]:

– El establecimiento de diversos tipos de *agrupamientos heterogéneos*, que nos permitan obtener todos los beneficios derivados de la diversidad.

– La estructuración de una *interdependencia positiva* dentro del aula y el centro, que nos lleve a concebir el éxito como una meta compartida, que depende del esfuerzo de todos.

– La adopción de medidas que aseguren la *responsabilidad individual*, de cara a asegurar la implicación de todos en el trabajo escolar.

– El desarrollo de toda una serie de medidas curriculares, metodológicas y organizativas que promuevan la *igualdad de oportunidades para el éxito*.

– La contrucción de un marco de relación y unas dinámicas de trabajo que fomenten la *interacción promotora cara a cara*.

– La implantación de modelos metodológicos que promuevan el *procesamiento cognitivo de la información*.

– La introducción de programas y estrategias destinadas que alumnos y profesores desarrollen *habilidades para el trabajo cooperativo*.

– El establecimiento de dinámicas de *evaluación grupal* dentro de los equipos de trabajo, que sirvan para regular su propio desempeño.

La instrumentación de un programa integral de prevención de la violencia y desarrollo de conductas positivas[12]

Desde nuestra propuesta, contemplamos la implantación de un plan integral de prevención de la violencia que se dirige a:

– Detectar e intervenir en aquellos casos de alumnos en situación de riesgo, que pueda conducir al desarrollo de actitudes y conductas violentas.

– Identificar a los estudiantes que ya presentan conductas violentas y tomar las medidas necesarias para que reemplacen dichas conductas, por otras más ajustadas y positivas.

La pertinencia de un programa como éste, se fundamenta sobre una premisa básica: los estudiantes no siempre están en condiciones de mantener una conducta adecuada dentro del marco de relación que establece la escuela. Querer no siempre es poder. En consecuencia, es imprescindible

[11] Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1994; Díaz-Aguado, 2005; Duran y Vidal, 2004; Kagan, 1994; Pujolàs, 2004. La relación definitiva de estos ocho elementos es fruto de nuestro interés por construir una propuesta amplia, que recoja las aportaciones de algunos de los autores más reconocidos en el campo del aprendizaje cooperativo.

[12] La propuesta que aquí se detalla se basa en el programa de prevención de la violencia que defienden David y Roger Johnson (2002:24-28).

establecer los mecanismos necesarios para que "todos puedan". Esto exige una intervención sistemática y multidisciplinar a distintos niveles, dirigida a asegurarles a todos esas condiciones mínimas que hacen posible la convivencia constructiva. En este sentido, algunas de las iniciativas que proponemos son:

La prevención de la violencia empieza por buscar que los alumnos reciban la atención necesaria y tengan cubiertas sus necesidades básicas

Velar para que los alumnos gocen de unas condiciones de vida lo más favorables posibles

Desde nuestro punto de vista, la prevención de la violencia empieza por buscar que los alumnos reciban la atención necesaria y tengan cubiertas sus necesidades básicas. Si esto no se produce, es difícil que el estudiante tenga una visión positiva de su vida y de su futuro, optando voluntariamente por actuar fuera de un sistema que no le ofrece garantías de una vida digna.

Somos concientes de que muchos de los aspectos que se derivan de esta pretensión, escapan del ámbito de actuación de la escuela. Sin embargo, creemos que desde la institución escolar se puede trabajar para conseguirlo. Una de las tareas que puede recaer sobre los centros es la realización de un seguimiento constante de la vida del menor, que lleve a la detección de situaciones de riesgo dentro del ámbito familiar y social, con el fin de comunicarlas a los organismos e instituciones autorizados a intervenir en estos casos.

Fomentar el establecimiento de relaciones positivas y duraderas

Existen evidencias que demuestran que los menores que manifiestan comportamientos violentos, suelen carecer de conexiones adecuadas con una entidad social positiva: familia, grupo de pares, asociaciones deportivas, socio-culturales, etc.

Esto nos lleva a reflexionar sobre cuál sería la forma de generar relaciones confiables y sostenedoras dentro de la comunidad educativa, que contribuyan a reducir la sensación de desarraigo que sufren muchos de nuestros alumnos, favoreciendo el desarrollo de actitudes y valores prosociales. En este sentido, nuestra propuesta contempla:

- La implantación de dinámicas cooperativas en el aula, a través de la formación de diversos agrupamientos heterogéneos.

- El desarrollo de un programa de "círculos de apoyo", que consistiría en la formación de grupos de base internivel, que tienen el objetivo de velar por el bienestar de sus miembros y, por consiguiente, del clima del centro.

- La asignación de un mismo equipo docente a un grupo de alumnos, durante el mayor tiempo posible. Con ello, se pretende el desarrollo de lazos o vínculos más sólidos entre el alumno y sus profesores.

Ofrecer alternativas constructivas de ocio

La escuela debe contemplar el mundo que rodea al alumno para identificar aquellas situaciones que puedan estar incidiendo negativamente en su desarrollo e intentar superarlas. En la actualidad, uno de los aspectos más preocupantes de la realidad de nuestros jóvenes, lo constituye la generalización de hábitos de ocio y tiempo libre poco saludables.

Creemos que los centros educativos están en condiciones de poner en marcha iniciativas dirigidas a una utilización más constructiva del tiempo libre por parte de los alumnos. Dichas iniciativas podrían sustentarse sobre cuatro ejes interrelacionados entre sí: el ecológico, el artístico, el lúdico y el deportivo.

Establecer un programa de prevención de la violencia y fomento de actitudes positivas

Finalmente, será necesario articular toda una serie de actuaciones especialmente destinadas a la prevención y detención de comportamientos violentos, así como al desarrollo de actitudes alternativas y positivas por parte de los alumnos que las llevan a cabo. Dicho programa podría contemplar medidas como las siguientes:

- Desacreditar la violencia y elevar la autoestima mediante discusiones y desempeño de roles.
- Crear un sistema para identificar las causas de la violencia.
- Organizar campañas que alienten a los alumnos a abstenerse de la violencia.
- Entrenar a maestros y personal no docente en el reconocimiento y la intervención en situaciones violentas.
- Identificar a los alumnos violentos.
- Enseñar a los alumnos violentos a reconocer y cambiar las creencias que generan violencia y a manejar su impulsividad, a través de programas cognitivo-conductuales.
- Asegurar protección para los alumnos que se sientan amenazados.
- Dotar a los alumnos de protocolos de actuación en caso de amenaza.
- Derivar los casos de violencia a los equipos multidisciplinares encargados de intervenir en esas situaciones traumáticas.

[13] Johnson, Johnson y Holubec, 1999:81-85.

Cuarto elemento. El tratamiento de la convivencia como un elemento más del currículo, a través de la implantación de un plan integral para el desarrollo de competencias sociales

El modelo de gestión de la convivencia que proponemos, reposa sobre una idea muy clara: capacitar a nuestra comunidad educativa, en especial al alumnado, para la autogestión de su propia conducta dentro de unos parámetros de convivencia cívico-democráticos. Esta autorregulación supone el dominio de toda una serie de destrezas sociales que no siempre pueden desarrollarse de manera espontánea. Por ello, se hace necesario un trabajo sistemático y explícito de estas habilidades, que se desarrolle a lo largo de toda la escolaridad.

Dentro del conjunto de destrezas que deberían trabajarse en las escuelas, nosotros distinguimos dos grandes grupos:

- Las destrezas relacionadas con el trabajo cooperativo.
- Las destrezas relacionadas con el tratamiento constructivo de los conflictos.

Destrezas relacionadas con el trabajo cooperativo

Los hermanos Johnson[13] establecen cuatro niveles de destrezas necesarias para la interacción cooperativa:

- Destrezas relacionadas con la formación del equipo**:** destinadas a la organización de los grupos y al establecimiento de normas mínimas de conducta *(permanecer con el grupo, mantener nivel de ruido, respetar turno de palabra, cuidar los materiales...)*.

– Destrezas relacionadas con el funcionamiento del equipo**:** destinadas a orientar los esfuerzos a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones de trabajo eficaces *(controlar el tiempo, expresar puntos de vista, pedir y ofrecer ayuda, negociar conflictos, llegar a acuerdos…).*

– Destrezas relacionadas con la formulación de ideas**:** destinadas a profundizar en lo estudiado, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y retención de los materiales *(resumir, corregir, elaborar, verificar la comprensión, explicar...).*

– Destrezas relacionadas con la fermentación de ideas**:** destinadas a fomentar conflictos sociocognitivos que ayuden a profundizar en los contenidos *(criticar ideas sin criticar personas, integrar ideas diferentes en una única conclusión, ampliar la respuesta de otro agregando información, producir varias respuestas...).*

Destrezas relacionadas con el manejo constructivo de los conflictos: la negociación

De entre las diversas estrategias que podemos utilizar a la hora de manejar un conflicto (cooperación, acomodación, competición, compromiso, evitación) la negociación cooperativa es sin duda la más aconsejable, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Esto es así, porque constituye la única estrategia que asegura tanto un acuerdo satisfactorio para ambas partes (la meta), como el mantenimiento – e incluso el fortalecimiento – de la relación que existía entre los participantes.

Desde la perspectiva de una negociación cooperativa, los conflictos se conciben como problemas compartidos que deben resolverse de forma conjunta, para satisfacción de las partes implicadas. Como se trata de llegar a un acuerdo beneficioso para todos, este tipo de estrategia tiende a facilitar el consenso y a producir soluciones estables. Al tiempo, fortalece la relación entre los participantes, lo que redunda en una mejora del clima general del aula/centro.

El protocolo que manejamos, constituye un híbrido elaborado a partir de dos propuestas: la de Girard y Koch[14], y la de los hermanos Johnson[15]. Dicho protocolo consta de siete pasos:

1. Acordamos negociar: los alumnos deciden voluntariamente emprender la negociación y se comprometen con el proceso.

2. Describimos lo que queremos: las partes comunican al otro sus deseos, necesidades y, por su puesto, sus metas. Para ello, utilizan enunciados descriptivos claros y formulados siempre desde la primera persona.

3. Describimos lo que sentimos: las partes comunican sus sentimientos en relación al conflicto. Para ello, es necesario que los alumnos dominen ciertas habilidades de cara a reconocerlos, aceptarlos y, sobre todo, expresarlos de forma constructiva.

4. Intercambiamos las razones de nuestras posiciones: una vez que ambas partes han expresado lo que desean y sienten, llega el momento de intercambiar las razones que justifican su posición. En este punto, resulta necesario que los participantes no sólo traten de comprender y aceptar las razones del otro, sino que además intenten sumergirse en sus deseos y necesidades.

5. Buscamos intereses comunes: una vez en el ámbito de los deseos y necesidades, las partes deben concentrarse en la búsqueda de intereses comunes, que contribuyan a allanar

[14] Girard y Koch, 1997:164-165.
[15] Johnson y Johnson, 2002:76-98.

el terreno para la articulación de soluciones beneficiosas para ambos.

6. Creamos opciones beneficiosas para todos: en este momento, una vez conocidos tanto los deseos, sentimientos y razonamientos de la otra parte, como los intereses comunes, los participantes deben centrarse en la elaboración de diversas propuestas para la solución del conflicto. En este sentido, la "lluvia de ideas" resulta una estrategia muy útil, por su potencial a la hora de generar soluciones creativas.

7. Llegamos a un acuerdo sensato: una vez generadas diversas opciones, llega el momento de evaluarlas de cara a encontrar aquélla que resulta más beneficiosa para ambos. Con esta solución las partes construyen un acuerdo consensuado.

Quinto elemento. La formación de un Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos del que dependerían un servicio de mediación escolar y otro de alumnos ayudantes

El EMTC constituye una novedosa estructura organizativa en la que participan profesores, alumnos, padres y personal no docente. Dicha estructura, que se inserta activamente en el organigrama del centro y está regulada por el Reglamento de Régimen Interior, tendría como funciones básicas[16]:

- Velar por el clima de convivencia del centro, realizando una detección permanente de los conflictos.
- Hacer propuestas de mejora de la convivencia a los órganos correspondientes del centro.
- Mediar en conflictos.
- Prestar ayuda y escucha a los compañeros que lo necesiten.
- Liderar actividades de grupo en el recreo o en clase.
- Establecer sistemas de ayuda entre compañeros para realizar las tareas escolares.
- Acompañar a alumnos nuevos en el centro.
- Organizar el funcionamiento del Equipo (informar, formar miembros, realizar informes…)
- Difundir entre los miembros de la comunidad educativa la existencia, el funcionamiento del Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos, así como los métodos que utiliza para mejorar la convivencia y la forma de solicitar su intervención.

Estas funciones ponen de manifiesto las dos grandes líneas de actuación que desarrolla el equipo de mediación y tratamiento de conflictos: por un lado, el programa de mediación escolar; por otro, el servicio de alumnos ayudantes.

El programa de mediación escolar

Entendemos por mediación el proceso voluntario por el que dos o más personas resuelven sus conflictos asistidos por una tercera persona neutral –el mediador–, que ejerce de guía en la negociación destinada a alcanzar un acuerdo satisfactorio para los implicados.

Se trata de una estrategia de resolución de conflictos enmarcada dentro del ámbito de la cooperación, ya que promueve una aproximación al con-

[16] Arribas y Torrego, 2006:38.

flicto como problema compartido, que debe ser resuelto por ambas partes. En este sentido, las posturas de fuerza, típicas de las estrategias "gano-pierdes", no tienen sentido, ya el objetivo último es la articulación de una solución que beneficie a todos los participantes.

Desde esta perspectiva, consideramos que el programa de mediación escolar constituye una herramienta muy poderosa para la gestión constructiva de los conflictos dentro de los centros. Se trata de un servicio al que los distintos miembros de la comunidad educativa pueden acudir para intentar resolver sus disputas de una forma positiva y adecuada. En este sentido, el programa contribuye, de una forma eficaz, a la mejora del clima de convivencia, en la medida en que promueve la utilización de estrategias de resolución de conflictos basadas en la colaboración de los participantes para la solución del problema. Así, no sólo aumentan las posibilidades de alcanzar un acuerdo beneficioso para ambas partes, sino que además, se tiende al fortalecimiento de la relación que existe entre ellos.

Mediador, puede ser cualquier miembro de la comunidad educativa –alumnos, profesores, padres y personal no docente–, aunque para ello es necesario que previamente reciba una formación inicial, que asegure un mínimo dominio de las técnicas a desarrollar. Esta formación inicial, que suele desarrollarse a lo largo de seis sesiones de unas tres horas de duración, contempla los siguientes ejes temáticos[17]:

- El conflicto: definición y elementos.
- Análisis de conflictos.
- Formas y estilos de abordar un conflicto.
- El perfil del mediador.
- La mediación: definición y tipos.
- Fases de la mediación.
- Habilidades de comunicación.
- Casos prácticos: simulaciones y role playing.

En esta formación inicial, así como en las actividades posteriores de ampliación y profundización, se busca establecer un protocolo de mediación, que se sustenta sobre las siguientes fases:

1. Premediación: se trata de una entrevista previa con cada una de las partes por separado, en la que se busca:
   - La toma de contacto entre las partes y los mediadores.
   - Generar confianza en el proceso de mediación.
   - Recoger la visión del conflicto que mantiene cada una de las partes, de cara a que los mediadores puedan realizar un primer análisis del conflicto.
   - Una liberación de emociones, que contribuya a rebajar el nivel de crispación en las partes.
   - El establecimiento del lugar y la fecha para la mediación, si así procede.

1. Encuadre: Presentación y reglas de juego: ya nos hallamos dentro del proceso de mediación propiamente dicho. En esta fase, tras los saludos y presentaciones, se exponen las reglas del proceso y se recuerda el compromiso que las partes han adquirido con la mediación.

2. Cuéntame: en esta fase se trata de escuchar las distintas versiones que, sobre el conflicto, mantienen cada una de las partes. Al tiempo, se pretende ir construyendo una visión más amplia y compartida de la situación, que

[17] Villaoslada y Palmeiro, 2006:69-108

abone el terreno para la búsqueda de soluciones.

3. Aclarar el problema: tras contrastar las distintas versiones, debemos profundizar en el conflicto, tratando de prestar atención a los distintos elementos que lo componen, especialmente, a los intereses que se esconden detrás de las posiciones que mantienen las partes. En este punto, es imprescindible acabar de establecer una concepción del conflicto como problema compartido, que debe ser resuelto conjuntamente.

4. Proponer soluciones: en este momento, el mediador debe animar a las partes a buscar soluciones satisfactorias para ambos. Es una fase en la que predomina el pensamiento divergente, la creatividad, por lo que se deben dejar de lado la crítica y el enjuiciamiento de las propuestas. Se trata de producir el máximo de alternativas posibles.

5. Llegar a un acuerdo: llega el momento de enjuiciar las soluciones alternativas generadas en la fase anterior, tomando como referencia aspectos como su viabilidad, equidad y concreción. Si ninguna de las soluciones cumple estos requisitos, se deberá seguir buscando. Una vez que se ha llegado a un acuerdo, es necesario redactar y firmar un contrato en el que se especifique claramente que es lo que tiene que hacer cada una de las partes, cómo y cuándo deberá hacerlo. Esta fase termina con la entrega de una copia del contrato a cada una de las partes, el establecimiento de las medidas para el seguimiento del cumplimiento de los acuerdos y, finalmente, la felicitación a los implicados por su conformidad con el proceso de mediación.

[18] Arribas y Torrego, 2006:27-67.

El programa de alumnos-ayudantes

Los alumnos-ayudantes –también conocidos como alumnos-tutores– constituyen una herramienta de apoyo y ayuda con la que el centro potencia considerablemente sus posibilidades de mejora del clima escolar. Al igual que en el caso de los alumnos mediadores, este servicio apunta directamente hacia la implicación activa de los estudiantes en la gestión de la convivencia, a través de toda una serie de actuaciones, entre las que podemos destacar[18]:

- Escuchar a los compañeros, interesándose por sus problemas y mostrándose dispuestos a prestar ayuda y apoyo.
- El acompañamiento de aquellos alumnos que se hallan en situación de aislamiento.
- La acogida de los nuevos alumnos del centro, sobretodo de aquellos que, por diversos motivos, puedan presentar dificultades de integración.
- La detección y derivación a las instancias pertinentes de posibles conflictos y episodios de violencia escolar.
- La realización de mediaciones informales, siempre bajo la supervisión de profesores coordinadores del equipo.
- La puesta en marcha y difusión de actividades dirigidas a la mejora de la convivencia.
- La implicación en las actividades desarrolladas dentro del EMTC: elaboración de documentos, asistencia a las reuniones, participación en los proyectos de mejora de la convivencia, etc.

Alumno-ayudante puede ser cualquier estudiante, siempre y cuando sea designado para ello y reciba la formación inicial pertinente, que lo capacite para empezar a desarrollar su labor. En la mayoría de los centros, las jornadas de formación inicial de los alumnos-ayudantes son las mismas que

para los mediadores, con la misma temporalización y contenidos.

Esta formación inicial se complementa a través de las sesiones de seguimiento de los equipos de alumnos-ayudantes de cada nivel, en las que, bajo la supervisión de los profesores acompañantes, se analizan los casos en los que han intervenido y la mejor forma de seguir prestando ayuda. De este modo, los estudiantes siguen profundizando en su dominio de las habilidades de comunicación, en la identificación y el análisis de los conflictos, así como en la articulación de medidas eficaces de intervención.

A modo de epílogo

Hace ya algunos años, en un pueblo costero del pacífico sur, un viejo pescador decidió preparar a su único hijo, Efraín, para continuar con el negocio familiar. Cada día, rozando el alba, ambos se hacían a la mar en su pequeña barca y no volvían hasta bien entrada la tarde.

Una noche se desató una gran tormenta, que se prolongó hasta la mañana siguiente. Aunque los vecinos trataron de convencerlo de lo contrario, el viejo decidió continuar con las lecciones del muchacho y juntos se adentraron en la mar embravecida.

Cuando padre e hijo volvieron, el alivio inicial del pueblo pronto se transformó en reproches. La indignación llegó a límites insospechados cuando, durante los dos días siguientes, maestro y aprendiz volvieron a adentrarse en la mar enfurecida. Los reproches acabaron convirtiéndose en insultos y desprecio. Un desprecio que aún seguía vigente años después, cuando Efraín, convertido en un hábil pescador, había tomado el control del negocio familiar.

Pero ocurrió que una tarde de mayo, cuando los pescadores se disponían a volver de los caladeros, se desató una gran tormenta. Poco a poco, los habitantes del pueblo fueron congregándose en la orilla. Con el alma en vilo, esperaban la vuelta del hijo, del marido, del padre… pero ninguno de ellos volvía. Cuando la inquietud había dejado paso a la desesperación, entre las olas furiosas, vieron aparecer una barca. Conteniendo la respiración, todos escudriñaban el horizonte en busca del rostro del hijo, del padre, del marido… pero el único rostro que vieron aparecer fue el de Efraín, que gobernaba diestramente su barca a través de la tormenta. Cuando la embarcación llegó a la orilla, Efraín se dirigió con paso firme hasta su padre y, antes de abrazarlo, le susurró al oído: “gracias”.

Esa noche, el pueblo permaneció en la orilla, escudriñando la mar embravecida, pero ninguna otra barca apareció.

Siguiendo al viejo pescador, la propuesta que hemos desarrollado a lo largo de este artículo, constituye un intento de educar para el conflicto, desde el conflicto; con la esperanza fundada de que así, estaremos preparando a nuestros alumnos para hacer frente a los días de tormenta. Esperamos tranquilos en la orilla.

Referencias

Arribas, J.M y Torrego, J.C. (2006) El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros, en Torrego, J.C. (coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Barcelona: Grao.

Díaz-Aguado, M.J. (2005) *Aprendizaje Cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores.* Madrid: Santillana-UCETAM

Duran, D. Y Vidal, V. (2004) *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria.* Barcelona: Graó.

Girard, K. y Koch, J. (1997) *Resolución de conflictos en las escuelas.* Barcelona: Granica.

Jares, X.R. (2001) *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia.* Madrid: Editorial Popular.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research.* Edina (MN): Interaction Book Company.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aique.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas.* Buenos Aires: Paidos.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela.* Buenos Aires: Aique.

Kagan, S. (1994) *Cooperative learning.* San Clemente, CA:Resources for Teachers.

Pujolàs. P. (2004) *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: EUMO-OCTAEDRO

Slavin, R. (1994) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Aique

Torrego, J.C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas.* Madrid: Narcea.

Torrego, J.C. (coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial.* Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Villaoslada, E. y Palmeiro, C. (2006) Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos, en Torrego, J.C. (coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Barcelona: Grao.

Las argucias del colonialismo español en el Sáhara Occidental

Beatriz Martínez Ramírez
Maestra. Pertenece al Club de Amigos de la UNESCO de Madrid

Sabemos que para defender determinados intereses se hace necesario repetir con insistencia algunas ideas clave para sostenerlos –los intereses– hasta convertirlas en verdad aparentemente objetiva, aun a sabiendas de que pueda darse la posibilidad de demostrar que son una falacia –las ideas–, así como los argumentos que las sustentan.

Para materializar una verdad se necesitan sujetos que la difundan y una cobertura de medios y foros a través de los cuales hacerla circular, con la intención evidente de convencer al mayor número posible de personas de lo legítimo y correcto de ciertas afirmaciones que por provenir de 'expertos' en la materia damos por supuesto que no han sido objeto de tergiversación: son La Verdad.

Esta argucia utilizada a la hora de elaborar ciertas tesis políticas, con las cuales se argumenta pero sobre las cuales no se argumenta, posee tal poder de convicción que como mancha de aceite se extiende por todo tipo de círculos, eventos universitarios, libros de éxito, publicaciones en revistas especializadas, artículos de prensa, páginas electrónicas... en suma, informes de los 'expertos' que auto-investidos de una autoridad supuestamente neutra, científica, tienen la eficiente virtud de neutralizar el proceso social del que se habla y la eficaz prontitud de hacernos olvidar las condiciones históricas de origen que de una u otra manera conforman la realidad de personas concretas a las cuales no se tiene en cuenta, pero sobre las cuales se impone una verdad contraria a sus intereses.

Como por arte de magia quien ose no compartir esas tesis políticas pasa a formar parte de la masa de ignorantes –sus autores ya han sido convenientemente situados por encima del bien, y sobre todo de las consecuencias del mal– que por su 'ignorancia' se convierten en los responsables del conflicto social, las guerras, la violencia, el desorden, la injusticia, la falta de libertades y son los que entorpecen la posibilidad de vivir en paz y armonía los unos con los otros.

Un ejemplo muy cercano es la cada vez más extendida idea de que una *'tercera vía'* es la única posible solución a la *cuestión* saharaui, aunque los datos de que se disponen, la legalidad internacional y la acción pacífica y resistente de los saharauis durante estos treinta años de descolonización inconclusa en África pongan de manifiesto, clara y contundentemente, que no sólo es que exista la República Árabe Saharaui Democrática, sino de que es posible que un pueblo africano pueda seguir defendiendo el inalienable derecho a su soberanía nacional en este mundo en el que vivimos[1]. Esta '*tercera vía'* sitúa la cuestión en el lado saharaui: mejor que ser nada es aceptar ser una provincia autónoma de Marruecos. Porque si se hablara de soluciones para la *cuestión* marroquí respecto al Sahara occidental implicaría por un lado reconocer la existencia de la identidad saharaui, y por otro supondría hablar también de los intereses comerciales, políticos y neo-coloniales que la Europa del capital tiene invertidos en Marruecos.

Observamos que resulta inquietante para algunos escuchar los gritos que llegan de la Saguia el Hamra, Río de Oro, de los campamentos de refugiados en Tinduof en Argelia, y de diversas ciudades del territorio soberano de Marruecos donde malsobreviven saharauis que denuncian el incumplimiento de los Derechos Humanos en el reino alauí, reclamando al tiempo su derecho a la autodeterminación en el territorio que legítimamente es suyo y les ha sido usurpado. ¿Es que son acaso manifestaciones espontáneas de descontento o la palpable existencia de un pueblo organizado política, ideológica y culturalmente?

El interlocutor legítimo para la defensa de los intereses saharauis con el resto de la comunidad internacional es el Frente POLISARIO pese a quien le pese. Y el pueblo saharaui es soberano para decidir quiénes son sus representantes e interlocutores, guste o no guste a la comunidad política e intelectual.

La verdad es que no hay razones objetivas para que no sea así. La desestabilización en el denominado Magreb, que sepamos, no se debe a que el Frente POLISARIO haya invadido Marruecos, Mauritania, Argelia, Túnez o Libia. Pero sabemos, eso sí, que Marruecos tiene invadido el territorio del Sáhara Occidental; realidad que se remonta a la firma de los ilegales acuerdos tripartitos de Madrid y que ningún gobierno español se ha atrevido todavía a invalidar. Desde la dictadura franquista hasta el actual gobierno presidido por D. José Luís Rodríguez Zapatero ha habido tiempo suficiente para poner las cosas en su sitio. Sin embargo la pasividad consciente de las fuerzas políticas españolas viene siendo directamente proporcional a la paciencia demostrada por el pueblo saharaui. ¿Hasta cuando? He ahí la cuestión.

[1] "El Pueblo Árabe Saharaui, recordando a los pueblos del mundo que han proclamado la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos Humanos y la Resolución 1514 de las Naciones Unidas; (...) convencidos de que todos los pueblos tienen un derecho inalienable a la libertad absoluta, al ejercicio de su soberanía y a la integridad de su territorio nacional; proclamando la necesidad de poner fin al colonialismo en todas sus formas para el logro del desarrollo económico, social y cultural de los pueblos (...) proclama ante el mundo entero, en base a la libre voluntad popular basada sobre los principios democráticos la constitución de un estado libre, independiente y soberano (...) que adquiere como forma de régimen el de la REPÚBLICA ÁRABE SAHARAUI DEMOCRÁTICA. El pueblo árabe de la RASD habiendo decidido defender su independencia y su integridad territorial (...) afirma su apoyo a todos los Movimientos de Liberación de los pueblos de la dominación colonialista". (De la Carta de Proclamación de la Independencia de la RASD, Bir Lehlu, 27 de febrero de 1976)

Hay que añadir, no obstante, que lo que acontece al pueblo saharaui lo es precisamente en un momento en el que asistimos a una guerra de rapiña, imperialista, por el adueñamiento absoluto de los recursos energéticos del planeta que se ceba con la sangre de tantos otros pueblos inscritos en el catálogo de la cultura occidental como de *ignorantes políticos* y por tanto de potenciales *terroristas* (sobre todo si son de confesión islámica); o de aquellos otros que no han querido entrar *de forma pacífica* en este mundo *globalizado*; porque -para algunos analistas de turno claro está- es mejor convencerles a través de la idea de una *'tercera vía'* que tener que recurrir al convencimiento por la *vía de las armas* –como hace Marruecos– porque tiene peor prensa y sobre todo una solución más incierta, no sea que por un 'quíteseme allá esas antiguas pajas coloniales' un conflicto de poca monta se lleve a toda la población mundial por delante, incluidos a los que pagan, que ya sabemos son los que mandan; porque en este punto sí que estaremos todos de acuerdo con la idea de que a nadie le gusta que jueguen alegremente con sus lentejas.

Tenemos entonces que preguntarnos, ¿Cuáles son los intereses puestos en este tablero de juego? ¿Qué se pretende ganar al final de la partida? ¿Quiénes son realmente los que juegan? ¿Las reglas del juego son limpias y democráticas? ¿Hacen trampas los que juegan o es que este juego es en sí mismo una trampa plagada de minas? Como no pretendemos con estas preguntas dar motivo para escribir un relato de política-ficción, trataremos de hablar sencillamente de política. En concreto de la política colonial española respecto al Sahara Occidental.

Estamos viviendo una transformación cualitativa de las relaciones sociales y de las prácticas culturales. Esto no es ajeno al proceso de concentración de la riqueza en cada vez menos manos cuya consecuencia inmediata, demostrada, cuantificada y real es un aumento vertiginoso de la exclusión social que atraviesa al norte, al sur, al oriente y al occidente. Un solo dato para una reflexión urgente y serena de lo que nos pasa: "2000 millones de personas no saldrán jamás de si situación de hambre y atraso"[2]. En paralelo nuestra capacidad de empoderamiento disminuye, se pauperizan los pueblos y los Estados-nación son el ariete para la mercantilización de derechos: los sociales porque si queremos disfrutarlos nos obligan a pagarlos a precio de mercado, y los políticos sólo nos es posible ejercerlos siempre y cuando no perjudiquen la obtención de los beneficios mercantiles previstos ni cuestionen la propiedad privada de los medios de producción y reproducción de personas y capitales.

Paradójicamente aceptamos con resignación sumisa el programado desenlace de una aparente evolución desintegradora de los estados-nación. Nos amparamos temporalmente en los programas de cooperación al desarrollo de los gobiernos, en la acción de las Organizaciones no y sí Gubernamentales, –no está nada claro–, confiamos en el alza o la baja de los mercados de valores para reivindicar o no la paz o la subida de los salarios... Resumiendo, asistimos a un momento de extrema debilidad organizativa que nos lleva de hecho a aceptar con aborregado entusiasmo cualquier universal Plan Marshall que nos propongan para salir o no caer en la

[2] Del Informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD 1999

miseria, y a adoptar las *'terceras vías'* como el camino político pacífico y negociado de los conflictos.

Por eso se crean determinados términos que ocultan y desvirtúan las particularidades y particularismos de los pueblos cuyas tradiciones filosóficas y de organización socio-política se articulan en torno al desarrollo de la democracia participada por todo un pueblo. La nueva escuela para-filosófica neoconservadora católica y protestante que extiende sus dominios por doquier desplegando un deslumbrante poder simbólico y mediático, nos conduce a reducir la política, con el uso machacón de esos términos, a una cuestión moral entre 'buenos' y 'malos' y así vaciar de contenido cualquier orden jurídico basado en el respeto hacia uno de los pilares básicos por el cual somos algo: nuestra identidad que es fruto de un proceso histórico común compartido.

Pretender asimilar y reducir la identidad saharaui a la identidad marroquí es un acto irreflexivo de violencia intelectual, simbólica, colonial y lingüística, injustificable sobre todo en 'expertos' que conozcan de la sociedad del Bidán salvo, claro está, que aun sabiéndolo se atrevan a formular públicamente soluciones políticas conducentes a la renuncia y asimilación de una identidad social por otra con propuestas que vulneran el obligado respeto que hay que tener a los derechos políticos de los pueblos y su cultura, rebasar ese límite supone legitimar, una vez más, el abuso del conocimiento para un uso arbitrario e interesado del poder.

La autoridad 'moral' de los expertos que opinan sobre la política saharaui, pero argumentan con los intereses marroquíes en terreno español es un remedo modernizado de cómo las autoridades de la dictadura franquista entendían la identidad 'española' indisolublemente unida al colonialismo en África. Por eso se ocultan las condiciones históricas de origen del pueblo saharaui, no se tiene en cuenta el proceso de transformación social en estos treinta largos años de ocupación, refugio y exilio, ni por supuesto se hace el esfuerzo por entender la realidad política, económica, ideológica y cultural de un grupo étnico que mire usted por donde siente y piensa en hassanía, valora la cultura y la lengua del estado que los colonizó, es árabe, islámico y tuvo la valentía de iniciar un proceso de transformación revolucionaria en África que mal que pese a muchos hoy, no ha sido posible todavía ponerle una fecha de caducidad porque sigue gritando lo que siente: su deseo de libertad y autodeterminación.

Pero al final todo se explica, todo encaja. "Porque tus manos saben ser bastón para las manos ciegas, saben ser la cuerda que tira de otras manos"[3]. Porque las manos saharauis que hoy gritan en el Aaiún hacen recordar un negro pasado que ni izquierdas ni derechas desean que aflore aquí, en el estado español. La desestabilización que generaría hoy un debate público sobre la autodeterminación podría resquebrajar el forzado consenso al cual se llegó en nuestro país tras la muerte del dictador, que no de un cambio radical de las estructuras políticas, económicas e ideológicas de la dictadura.

[3] Versos del poema *Tus manos*, de Luali Lehsan, miembro del grupo de poetas "Generación de la Amistad". Ed. Revista Exilios. 2006 UAM, Madrid.

Así pues nos centraremos en intentar comprender porqué nuestro Estado de derecho no cumple con su obligación de abandonar definitivamente su papel de potencia administradora de *iure* sobre el Sahara occidental y sin querer reconocer a Marruecos como potencia ocupante de *facto.*

Veamos nuestra historia más reciente. El Estado español actual es el resultado de la transformación de un derecho de *facto* en un derecho de *iure*. Para ser más claros, el derecho y la legalidad de *iure* de la II República española, gracias al aprendizaje des-socializador dado en la dictadura con su consiguiente represión generalizada y el vaciamiento cultural producido, gracias a las enseñanzas de deshistorización y falsa universalización de la cultura 'española' con la ayuda de nuestros 'aliados' norteamericanos... devino en derecho de *facto* de la dictadura franquista que sometió a sangre y fuego durante cuarenta años a gallegos, andaluces, castellanos, catalanes, extremeños, vascos... y saharauis.

A los pueblos de por aquí no nos preguntaron sobre qué modelo de estado es el que queríamos tras la dictadura. De *facto* se nos impuso la monarquía parlamentaria y un marco estructurado *ad hoc* de autonomías. Entonces, ¿Qué razón obligaría a facilitar que sí lo haga el pueblo saharaui? El derecho de autodeterminación saharaui no entra en la lógica de la política exterior española porque agudizaría las contradicciones de nuestra política interna.

Los intereses del Estado español confluyen con los intereses políticos, económicos e ideológicos de Marruecos para que siga ocupando el Sahara occidental. Si la solución que se arbitró en el Estado español fue una transición como '*tercera vía*' para evitar males mayores y parece estar dando buenos resultados, que de entre otros resaltamos la imposibilidad de confluencia de las luchas de los trabajadores por la consecución de mejores condiciones de vida con la lucha contra la neo-colonización imperialista de los pueblos a escala mundial, por qué razón Marruecos no puede usar su '*tercera vía*' para con los saharauis.

Y no nos olvidamos que África se desangra. Este continente sufre las consecuencias genocidas de la actuación colonialista europea sobre su territorio y sus pueblos están pagando injustamente las causas. Porque el colonialismo europeo impuso e impone un modelo de desarrollo social, político y económico que impide el derecho a la vida, tanto aquí como allí con sus leyes de inmigración, sus planes de ajuste, su convergencia económica y su violenta política de seguridad militar y policial.

Los países de Europa son los directos responsables del desastre descolonizador en este continente. Perdimos la batalla en Marruecos, perdimos la batalla de Ifni, perdimos la batalla de Argel... perdimos poder y queremos recuperarlo a costa de un pasado que nos muestra su rostro en los rostros de miles de ahogados, de miles de seres humanos hacinados en campos de refugiados 'sin papeles' que no paran ni pararán de llegar mientras sigamos manteniendo nuestra actual espiral de desarrollo que está demostrando sobradamente ser una espiral cuyo giro nos está llevando hacia unas condiciones de vida peores que las del pasado.

Pero resulta que a pesar de todo hay pueblos que resisten. Resulta que la existencia del frente POLISARIO es una buena muestra de la incompetencia colonial española. Resulta que la RASD es un buen ejemplo de que en África no es necesaria ninguna *'tercera vía'* para salir adelante. Es esto lo que muestran los hechos, eso dice el más elemental sentido común y porque se demuestra con la historia en la mano, sin necesidad de utilizar torticeras argucias y sin que se nos caiga la cara de vergüenza, que tampoco la quieren los saharauis, vivan donde vivan y estén donde estén.

ADN y actuación de los Tribunales con los jóvenes vascos

Txusa Etxeandia
GURASOAK

Durante los últimos años las constantes denuncias ante la grave situación que vivimos, no han encontrado como hubiéramos deseado todos los ecos necesarios para que las continuadas vulneraciones de los derechos de nuestros hijos e hijas y de nuestras familias encontrasen alguna vena responsable sensible que aportase un grano de arena para finalizar con tanta injusticia, indefensión e impotencia.

La incapacidad manifiesta, por la ausencia absoluta de voluntad de los responsables políticos tanto del estado como de nuestras comunidades autónomas de solucionar un conflicto político reconocido como tal. El mantenimiento de la represión, como sustituto inútil, ya demostrado, de la auténtica vía de solución: el diálogo entre las partes, nos vuelve a instalar en estos momentos en una época que aspirábamos a dejar atrás y a recordar únicamente para que no pudiese repetirse.

Son demasiados años de muertes, de encarcelamientos, de tremendas injusticias, de dolor, en todas las partes implicadas en el conflicto. Es casi imposible imaginar que se pretenda mantener una situación que no siembra sino sufrimiento, odio y en ocasiones un afán de venganza que se continuará enquistando y nos situará en peores condiciones para resolverse a cada precioso momento que se deje pasar.

Pero es necesario dejar al margen conveniencias e intereses partidistas y a eso parecen no estar dispuestos los que lo tienen a su alcance.

Y es que muchos de nosotros y nosotras hemos aprendido, sin pretenderlo, que nuestra situación no es sino una consecuencia más de ese conflicto político no resuelto durante decenios, que arrastra consigo, como una enorme riada tras un diluvio, todo lo que encuentra a su paso. Son vidas, derechos humanos, individuales o colectivos...

El lodo que deja a su paso lo conforman el sufrimiento inútil, la insolidaridad, la manipulación… y tristes conveniencias políticas. En definitiva, la injusticia en todas las variables posibles.

Han sido muchas y muy variadas las denuncias concretas realizadas desde Gurasoak.

La manipulación y las mentiras no sólo sobre nuestros hijos e hijas sino sobre nosotros y nuestras denuncias acabaron incluso con la vida de nuestro compañero de asociación Angel Berroeta. Esa misma indefensión mantiene a su familia en este momento con amenazas de muerte constantes sin que nadie haga nada para remediarlo.

Hemos visto y continuamos viendo como se encarcela a nuestros hijos e hijas, algunos con auténticas cadenas perpetuas (más de 60 años de cárcel), sin más pruebas que una declaración en las comisarías bajo incomunicación durante días y con graves denuncias de torturas.

Pero ante tanto despropósito, se han sumado a las nuestras otras voces de denuncia de esas condenas sin pruebas reales y esos llamados "demócratas" que se autoproclaman defensores a ultranza de los derechos humanos comenzaban a tener que justificar sus actuaciones con nuevos métodos. Otros más acordes con una época moderna, televisiva, y que son presentados como científicos e infalibles.

Es por esto que en estos últimos años la prueba estrella con la que se condena a los jóvenes están siendo las fantasmagóricas pruebas de ADN que tras los juicios presenciados y la constatación realizada en los casos presentados por la policía autónoma vasca principalmente, no resisten el menor filtro jurídico ni científico en cualquier país mínimamente democrático que respete las garantías procesales. Por supuesto esto continúa sucediendo en el mismo tribunal de excepción: la Audiencia Nacional.

Lo que realmente agrava esta situación es que los recursos presentados ante el Tribunal Supremo por estas condenas son ratificados por este Tribunal tras la celebración de un Pleno celebrado el 31 de Enero de 2006, avalando dichas pruebas al margen de las irregularidades constatadas y de las pruebas o testigos que imposibilitan la presencia de los jóvenes en los hechos que se les imputan.

Podemos enumerar algunas de las "irregularidades" con las que nos hemos encontrado en este nuevo método utilizado para conseguir pruebas incriminatorias contra personas presentadas como sospechosas de cometer delitos.

Principalmente la Ertzantza (Policía Autonómica Vasca) realiza esta clase de análisis cometiendo irregularidades que provocan una falta total de garantías y una quiebra absoluta del derecho a la defensa.

Analizando la parte identificativa del ADN mediante un complejo proceso químico se obtiene el perfil genético de una persona. El funcionamiento a modo de ejemplo sería el siguiente:

De una evidencia biológica (sangre, saliva, sudor...) hallada en algún objeto encontrado por ejemplo en el lugar de la comisión del presunto delito (colilla, cepillo de dientes, prenda de vestir…) se extrae el ADN y se obtiene el perfil genético de una o varias personas (anónimas o identificadas de momento), a las que se puede relacionar con ese objeto.

Cuando se obtiene el perfil genético de una persona determinada se compara con los obtenidos en las evidencias anteriores y, si es coincidente, se puede relacionar a esa persona determinada con esa evidencia. Habrá que dilucidar no obstante si esa relación es porque ha estado en contacto con la evidencia o por otra circunstancia distinta.

Existen variables que afectan al resultado final de los análisis de ADN:

1. En cuanto a las muestras biológicas contenidas en las evidencias en el lugar de los hechos o cercanías:

Estas pueden tener un grado mayor o menor de calidad y cantidad, así si la muestra es muy pequeña no es posible extraer ADN (aunque cada vez se extrae de muestras más pequeñas) y puede presentar un estado mayor o menor de degradación (dependiendo por ejemplo de si han estado sometidas a la intemperie o no). Así se puede obtener una mezcla de perfiles genéticos (con lo que se dificulta la individualización de los mismos), o un perfil genético reducido pues algunos de los marcadores no se pueden leer, etc.

2. En cuanto al perfil genético a obtener de una persona determinada:

Se puede obtener con su consentimiento o por el contrario sin él, y además sin que se entere, con o sin autorización judicial, estando detenido o mediante seguimientos policiales.

3. Por último, estaría la cuestión del almacenamiento y manipulación informatizada de todos esos perfiles genéticos tanto anónimos como identificados. Bases de datos policiales de identificación genética, protocolos de actuación, registro en agencia de protección de datos, conservación de esos datos personales, etc…

En lo referente al proceso penal español, hace escasos años, concretamente en el 2003, se ha reformado la Ley de Enjuiciamiento Criminal para regular, aunque de una manera insuficiente, la práctica de estos análisis de ADN, algo que en el resto de países del entorno europeo como Francia, Alemania, Holanda, etc..., hacía años que estaba regulado.

Así, y pese a que se pospuso para un posterior desarrollo por parte del gobierno todo lo relacionado con la Comisión Nacional sobre el uso forense de ADN, protocolos técnicos sobre obtención, conservación y análisis, etc…, el desarrollo de estas cuestiones importantísimas de cara a que los análisis se realicen con las suficientes garantías no acaba de producirse pese a su vital importancia.

Sí se han establecido dos reglas generales en la Ley Criminal:

1. Respeto al análisis de vestigios biológicos encontrados en el lugar de los hechos.

El Juez adoptará u ordenará a la policía judicial o médico forense que adopten las medidas para que la recogida, custodia y examen de las muestras ofrezcan garantías de autenticidad.

2. Respecto a la obtención de perfil genético de un sospechoso deberán darse los siguientes requisitos: que concurran acreditadas razones que lo justifiquen, o que se acuerde por Auto Judicial y de forma motivada.

La actuación de la Ertzaintza presenta graves deficiencias en lo referente a los análisis de los vestigios biológicos anónimos recogidos en el lugar de los hechos investigados, ya que realiza unos informes muy escuetos: analizan únicamente 9 marcadores (la Policía Nacional y Guardia Civil analizan 15). No identifican qué clase de muestra biológica es (saliva, sangre…). No ofrecen los gráficos obtenidos de los secuenciadores, ni en general relacionan con suficiente amplitud los pasos o protocolo de actuación aplicado. No reflejan las actas de recepción de evidencias, etc…

No obstante, el principal problema con que nos encontramos en la actuación de la Policía Autónoma Vasca es en lo referente a la obtención de los perfiles genéticos de los sospechosos y personas que antes o después serán detenidos y puestos a disposición de la Audiencia Nacional imputándoseles hechos concretos. Aquí la Ertzaintza actúa con una total falta de garantías y sin control judicial.

1. En ningún caso actúa con el consentimiento informado del sospechoso; incluso va más allá y obtiene muestras biológicas de los sospechosos con la oposición expresa de los mismos a que se le extraiga cualquier tipo de muestra biológica.
2. No recaba ni obtiene en ninguno de los casos la autorización judicial correspondiente para obtener estas muestras biológicas.
3. Obtiene las muestras de los sospechosos de dos formas:

Una vez detenida la persona, y pese a oponerse a que se le extraiga muestra biológica alguna, se le recogen colillas o pañuelo de nariz para su posterior análisis. Incluso se ha obtenido muestras biológicas de personas detenidas mediante ésta modalidad cuando la persona se encontraba detenida por motivos diferentes a los denominados por "terrorismo" (tráfico, peleas, etc...). Además muchas opiniones afirman que se han realizado montajes para detener por cualquier motivo a una persona con el único fin de obtener por ejemplo su saliva para analizar el ADN.

En una segunda modalidad se realizan seguimientos policiales a determinada persona. Seguimientos que no se reflejan en atestado alguno con la única finalidad de recoger un escupitajo o una colilla que arroje por la calle. Por supuesto la persona no se da cuenta de nada hasta que posteriormente es detenido. Difícilmente puede negar el detenido que tal o cual día en tal lugar arrojó la colilla que dice la Ertzaintza que recogió y analizó.

Se han dado casos de seguir a una persona y tras tomar la consumición en un bar, la Ertzaintza entrar en el bar y, sin orden judicial ni permiso alguno, llevarse el vaso del que supuestamente había bebido esa persona.

4. Una vez analizada la muestra y obtenida una coincidencia con el perfil genético hallado en una evidencia cerca del lugar de comisión de un hecho presuntamente delictivo, se imputa a esa persona el haber participado en ese hecho.

5. Los análisis de las muestras biológicas se realizan por la Ertzaintza en su propio laboratorio en la Unidad de la Policía Científica sin ninguna intervención de ningún Juez ni por supuesto del afectado, el cual ni siquiera sabe que están analizando sus muestras biológicas.

Como no están sometidos a ningún control ni supervisión alguna, ni hay intervención de la defensa del afectado, pueden manipular a su antojo los análisis e incluso su resultado.

Se ha dado el caso de aparecer en un juicio dos informes periciales de ADN referidos a la misma persona de distinta fecha y resultados diferentes: uno no establecía coincidencia alguna y otro sí la establecía, algo imposible por supuesto. En la Audiencia Nacional dieron por válido el que establecía coincidencia descartando el otro.

6. Los peritos de la Ertzaintza no aportan en el informe original entregado al juzgado los gráficos obtenidos en el secuenciador (aparato usado para obtener el perfil de ADN), ni detallan el proceso llevado a cabo, ni si se ha realizado test de comprobación, o segundos análisis para confirmar. Sólo cuando la defensa lo solicita al juzgado aportan los gráficos y poco más. Dificultad añadida para realizar un contraperitaje, pues hay que fiarse de la palabra de los hertzianas que, como no podía ser de otra manera, afirman haber realizado los análisis con toda la seguridad y garantías.

7. De las evidencias encontradas en el lugar o cercanías del hecho delictivo únicamente analizan lo que creen conveniente. Así se da el caso de que en un jersey encontrado en las cercanías del hecho se obtienen cuatro pelos. ¡pues sólo se analiza uno de ellos! Curiosamente el que coincide con el ADN del sospechoso. ¿Por qué no se analizan los otros tres? o ¿Quién puede afirmar que no se han analizado, lo que pasa es que no coincidían con el del sospechoso y por eso se obvian? Son preguntas que no tienen respuesta.

8. En definitiva: poco o nulo margen deja a la Defensa, pues la Etzaintza hace y deshace a su antojo sin intervención judicial ni de los afectados, presentando al juicio sólo lo que creen oportuno. Qué casualidad, es siempre incriminatorio.

9. La Ertzaintza en sus actuaciones no garantiza mínimamente la cadena de custodia de las muestras identificadas. Así, el hertziana que en su día recogió la colilla del sospechoso (ya se sabe que sin su consentimiento y sin orden judicial alguna), señala en el juicio que lo metió en un sobre en el que puso el nombre del sospechoso y lo entrega a sus superiores para remitirlo al laboratorio. Por cierto que esta recogida no consta en acta alguna o el acta se realiza meses después, curiosamente cuando se detiene al sospechoso.

Después, los peritos de Genética, también hertzianas, dicen que ellos analizan una colilla anónima que les llega con un número de referencia y en una bolsa de plástico.

Evidentemente la cadena de custodia brilla por su ausencia.

La explicación es sencilla:

Ningún perito biólogo (y los de la Ertzaintza lo son), puede analizar una muestra biológica de una persona determinada sin que conste su consentimiento o una autorización judicial.

Por eso alguien manipula las muestras y les asigna un número de referencia, para que puedan ser analizadas y comprobar posibles coincidencias.

Pero sorpresivamente, ese alguien no comparece nunca en el juicio con lo que no hay manera de determinar que esa colilla era la que se recogió a esa persona concreta.

10. Es lógico, por obvio, pensar que muchas de las muestras obtenidas de la forma que lo hace la Ertzaintza, no presenten coincidencia con evidencia relacionada con hecho delictivo alguno. Y ¿qué ocurre con éstas? ¿Dónde están almacenados esos perfiles genéticos de personas a las que o bien se ha sometido a seguimientos policiales o bien una vez detenido se ha obtenido su perfil genético pero no ha resultado coincidencia alguna? Nada se sabe, ni siquiera existen, ningún control hay sobre esa actividad de la Ertzaintza.

Los juicios en la Audiencia Nacional.

Todas estas "irregularidades" son denunciadas en los correspondientes juicios en la Audiencia Nacional, pero caen en saco roto y no sirven para nada pues los jueces dan por bueno el trabajo de la Ertzaintza, haciendo caso omiso a estas prácticas y especialmente a dos cuestiones importantes:

En la mayoría de los casos las personas acusadas en la AN con la única prueba como el ADN, realizada en éstas condiciones por la Ertzaintza, presentan pruebas que acreditan que el día y la hora de los hechos estaban en otro lugar, en ocasiones a cientos de kilómetros de distancia, se valen para ello de testigos y en algunos casos de documentos que acreditan ésta circunstancia. La audiencia Nacional no tiene en cuenta estas pruebas exculpatorias.

Lo que en un principio es un "indicio", ya que el que tu ADN esté en una prenda u objeto encontrado en las cercanías (a veces a decenas de metros) del hecho no es prueba irrefutable de que has participado en ese hecho, se convierte en la Audiencia Nacional en prueba directa de tu participación, y ello pese a que, por ejemplo:

Quien encuentra las prendas u objetos declare en el juicio que pudieran haber estado allí semanas antes de producirse los hechos.

Que el único indicio para que te condenen sea que supuestamente un pelo tuyo (junto a 3 más no analizados), se encuentra en un jersey hallado en las cercanías

de los hechos junto a otras prendas como capuchas, etc…Como si no fuese posible que otra persona use tu jersey o que un pelo tuyo esté en el jersey de otra persona.

El recorrido de los diferentes casos que se han visto en la Audiencia Nacional con pruebas de esta naturaleza únicamente, es decir en los cuales la "única prueba" era el análisis de ADN realizado por la Ertzaintza de la forma relatada, se encuentran pendientes de Recurso de Amparo ante el Tribunal Constitucional, ya que el Tribunal Supremo, pese a que en un primer momento anuló una Sentencia de la Audiencia Nacional que condenaba a un joven vizcaíno al estimar que la forma de realizar los análisis y la obtención de la muestra vulneraba el Derecho a la Defensa, posteriormente estableció en Pleno la regla general mencionada al principio de este artículo y dio vía libre a las prácticas de la Ertzaintza y validez a las diversas condenas impuestas por la Audiencia Nacional.

El procedimiento ante el Tribunal Constitucional es muy largo. Desde hace más de un año se está a la espera de la resolución que admita o no a trámite el primero de los recursos presentados. Pasará algún año más hasta que se resuelva sobre el fondo de esta cuestión. Mientras tanto decenas de jóvenes permanecen encarcelados.

En cualquier caso en el ánimo de éstos jóvenes, de nosotros y nosotras sus padres y madres y en el de los abogados, mantenemos la firme determinación de acudir al Tribunal de Derechos Humanos de Estrasburgo si no prosperasen los recursos de amparo en el Tribunal Constitucional español.

El movimiento popular por el derecho a una vivienda digna. Su breve historia desde Madrid: Quién es y qué pretende

Luis Zarapuz
Economista, militante del CAUM y de la Asamblea contra la precariedad y por la vivienda digna de Madrid

"Es toda una experiencia vivir con miedo, eso es lo que significa ser esclavo"
(Blade Runner)

"La democracia y el desarrollo pleno del ser humano terminan allí donde empieza la cultura de la delegación"
(Un amigo)

Breve cronología

14 de mayo de 2006: Primera sentada espontánea por la vivienda digna en las principales ciudades del país.

Mayo/junio 2006: Siguientes sentadas por la vivienda digna y represión policial de las mismas en Madrid. Constitución de la Asamblea contra la precariedad y por la vivienda digna de Madrid.

2 de julio de 2006: primera manifestación por la vivienda digna convocada por las asambleas en Madrid y Barcelona.

28 de octubre de 2006: Más de 10.000 personas se manifiestan en Madrid convocados por la Asamblea, que difunde los contenidos sobre la vivienda digna que ha elaborado.

16-22 de diciembre de 2006: Semana de lucha por la vivienda digna en la comunidad de Madrid organizada por la Asamblea, previa a la sentada del 23 de diciembre y como extensión hacia la conformación de asambleas locales y de barrio.

2 y 3 de marzo de 2007: jornadas de debate y formación sobre la precariedad, organizadas por la Asamblea.

24 de marzo de 2007: manifestación estatal por la vivienda digna convocados por las asambleas y otros colectivos. Más de 15.000 se manifiestan en Madrid convocados por la Asamblea, que presenta sus primeros contenidos sobre precariedad.

1 de mayo de 2007: la Asamblea, junto con otros colectivos, impulsa la celebración del 1º de mayo alternativo MAYDAY en Madrid.

13 de mayo de 2007: tras un año de lucha y movilización, la Asamblea promueve una acampada en Madrid contra la precariedad y por la vivienda digna (en pleno desarrollo cuando este texto se termina de escribir).

Un pequeño fantasma recorre los movimientos sociales madrileños y del resto del país: son las asambleas ciudadanas por la vivienda digna (aquí en Madrid la Asamblea contra la precariedad y por la vivienda digna). Un soplo de aire fresco ha aparecido en las aguas del estanque social madrileño pidiendo paso entre los movimientos sociopolíticos existentes, con elementos novedosos e interesantes y también con problemas viejos heredados de ese "hombre viejo" que llevamos dentro.

El Movimiento por la Vivienda Digna: cómo surge, quién lo forma, cómo funciona…

En Francia, durante la primavera de 2006 los jóvenes y estudiantes salían masivamente a la calle a manifestarse y, tras semanas de movilización, conseguían tumbar la reforma laboral que se les imponía (la "Ley del Contrato de Primer Empleo" –CPE), muy similar a ciertas figuras contractuales que desde hace años se aplican en España. Aquí, mientras tanto, jóvenes de diferentes ciudades competían entre ellos por protagonizar el mayor macro-botellón. Los medios de comunicación de masas amplificaron el eco de esas convocatorias, alimentando una estrategia general de banalización y criminalización de la juventud, identificándola con el botellón y presentando a todos los jóvenes como descerebrados, borrachos, gamberros e incívicos.

La carestía de la vivienda en España (en compra o en alquiler) determinante de la imposibilidad material de muchos jóvenes (y no jóvenes) de emanciparse y desarrollar un proyecto de vida, motivó que al calor de la movilización en Francia y como respuesta a la estrategia de criminalización de la juventud española, empezara a difundirse a través de canales virtuales de comunicación (internet, correo electrónico, foros, *sms, blogs*) una convocatoria anónima llamando a realizar el 14 de mayo de 2006 una sentada por la vivienda digna en las principales ciudades del país.

Ninguno sabíamos quien estaba detrás de una convocatoria a nivel estatal anónima y no comunicada previamente a las autoridades ni qué nos íbamos a encontrar. Y, para sorpresa de todos, los que allí nos encontramos fuimos miles de personas, movidas por el sangrante problema de la vivienda en este país. Mucha gente joven, muchos participando por primera vez en una movilización reivindicativa, no politizados ni organizados a través de los canales clásicos de participación social. Y la sentada se convirtió en manifestación que, para sorpresa y descontrol de la policía, se dirigió al Congreso a exigir responsabilidades a los teóricos representantes de la

soberanía popular. Y desde ahí la manifestación se convirtió en un *reclama las calles* pacífico que recorrió el centro de Madrid, interrumpiendo la lógica de la ciudad y reivindicando el derecho a la vivienda digna. Miles de personas se concentraron igualmente en Barcelona, Bilbao, Valencia, Sevilla,…

Los siguientes domingos de mayo y junio se fueron sucediendo sentadas que se auto-convocaban para la siguiente. Tras la sorpresa y éxito de la primera sentada en Madrid, la Delegación del Gobierno decidió que no podía volver a repetirse y las siguientes sentadas –pacíficas- fueron duramente reprimidas y disueltas con cargas por la policía, con un saldo de varios heridos y 18 detenidos. En junio de 2006 las sentadas y concentraciones espontáneas continuaban, pero con un descenso de participación evidenciado desde la segunda sentada. La represión policial y el agotamiento del componente espontáneo y voluntarista de la protesta contribuyeron al languidecimiento de las sentadas por la vivienda digna.

Sin embargo, tras la segunda sentada, y visto que había un poso firme de descontento social con la situación de la vivienda y como forma de autodefensa ante la represión policial, parte de los participantes en las sentadas decidimos auto-organizarnos a través de una asamblea abierta, democrática y horizontal que dotase de cierta organización y continuidad al movimiento espontáneo que había surgido. Procesos similares se dieron también desde el principio en otras ciudades como Barcelona o Sevilla.

Las Asambleas y el actual movimiento por la vivienda digna son bastante nuevos. Inicialmente gran parte de sus miembros eran jóvenes universitarios con un corto recorrido militante y mucha ilusión a sus espaldas. Durante este año de existencia, el movimiento ha ido realizando su propia selección natural: una parte importante de las personas que inició el proceso asambleario se ha quedado por el camino, mientras que un núcleo duro de unas decenas de personas se ha consolidado como el motor de la Asamblea, al que se siguen sumando nuevas personas y el apoyo de colectivos. Una parte importante de las gentes que han aguantado militaban ya en otras organizaciones y otros se han sumado y convertido en militantes de la propia Asamblea.

La Asamblea es un movimiento compuesto principalmente por jóvenes, que son los que más soportan en primera instancia la falta de oportunidades, la precariedad, la frustración de un sistema que les permite formarse y posteriormente los explota y excluye, la imposibilidad de emanciparse. Pero la Asamblea aspira a salir de ese núcleo, ir mucho más allá y llegar a las amplias capas de la población afectadas por el problema de la vivienda y por la precariedad, a los sectores más vulnerables y desfavorecidos económicamente que son los que están sufriendo en mayor medida la exclusión y explotación laboral e inmobiliaria del capitalismo salvaje (jóvenes, inmigrantes, mayores, familias monoparentales, separados y divorciados).

La Asamblea está abierta a todas las personas a título individual que creen que es posible cambiar el actual modelo de especulación y exclusión de la vivienda por otro que garantice el derecho universal de acceso a la vivienda digna a un coste asequible y no lucrativo, y que además comparte los modos asamblearios, demo-

cráticos y horizontales de participación. Las organizaciones que quieren colaborar o apoyar a la asamblea lo hacen a través de sus miembros que, como el resto, trabajan en las comisiones, actividades y plenarios de la Asamblea.

Desde su origen, el papel de las organizaciones sociales en la Asamblea es una de las cuestiones que más debate originó y aun lo sigue haciendo. Algunos de los colectivos presentes en los inicios de la Asamblea, pretendían que ésta fuera una coordinadora de colectivos y asociaciones. Finalmente la participación mayoritaria de personas con posiciones asamblearias terminó configurando la Asamblea, como suma de personas y militantes a nivel individual. Algunas organizaciones lo aceptaron y han seguido colaborando con la Asamblea como eje del movimiento por la vivienda digna en Madrid. Sin embargo, otras organizaciones, vista su limitada capacidad de influencia en la Asamblea, decidieron no sumarse ni permanecer en ella y han intentado a lo largo de estos meses impulsar otras iniciativas diferentes por la vivienda digna.

El contexto actual de la izquierda y de los movimientos sociales en España, y en Madrid en concreto, es de retroceso. Retroceso estructural desde hace décadas, enlazando con el final de la dictadura y con el proceso de transición sin ruptura. Y un retroceso más coyuntural y reciente, tras la efervescencia movilizadora durante la segunda legislatura de gobierno del Partido Popular (2000-2004)[1]. Una vez llegado el PSOE al gobierno se produce una clara desmovilización de una gran parte de la sociedad y de las clases populares, promovida por el gobierno y organizaciones afines, y en parte por propio cansancio de una población sin la suficiente conciencia política para trascender la movilización coyuntural y en parte ya satisfecha con algunas de las decisiones del actual gobierno (retirada tropas de Iraq, matrimonios homosexuales,…) o simplemente con haber echado al anterior del PP. En ese contexto actual de apatía social en la "izquierda" (no así en la derecha) más allá de los círculos más concienciados y organizados surgen las asambleas populares por la vivienda digna.

Antes de las sentadas espontáneas de mayo de 2006 ya existían colectivos y asociaciones que llevaban años trabajando por un modelo de vivienda, de urbanismo y de ciudad digno y sostenible. Unos desde hace décadas (asociaciones de vecinos, grupos ecologistas) y otros más recientemente como la plataforma por la vivienda digna o diversas asociaciones contra los abusos urbanísticos y en defensa del territorio. Además de los diferentes sindicatos y partidos de izquierda que tradicionalmente (al menos a nivel teórico) habían defendido estas causas. El 14 de mayo les superó a todos ellos.

Existía la necesidad, un grave problema de acceso a la vivienda en condiciones dignas. Los cauces tradicionales existentes de participación y las organizaciones que venían trabajando estos temas no habían conseguido movilizar este descontento social o los propios afectados por el problema de la vivienda no los consideraban

[1] Movimiento antiglobalización, foros sociales y contra-cumbres, movimiento contra las guerras (Afganistán, Iraq), movilización contra el desastre del *Prestige*, huelga general del 20J, rebelión ante la manipulación de los atentados el 13-M, …

interlocutores representativos a través de los cuales canalizar la protesta y la propuesta. En parte, porque en algunos casos las soluciones y las acciones de estas organizaciones no eran (son) tan diferentes de las defendidas desde las instituciones. De ahí el eco y asistencia que tuvo una convocatoria anónima y espontánea, y el hecho de que posteriormente hayan sido asambleas populares (horizontales, democráticas y abiertas) las que hayan canalizado e impulsado en gran medida (aunque no en exclusiva) el movimiento y la lucha por la vivienda digna a nivel estatal.

La Asamblea se organiza en torno a un plenario semanal donde se debaten y acuerdan las líneas, posiciones y decisiones de la Asamblea. Y entre medias, el trabajo se canaliza y desarrolla mediante comisiones de trabajo que dependen y deben rendir cuentas a la Asamblea. Las comisiones que se han puesto en marcha son las de contenidos, organización, comunicación, apoyo a detenidos y extensión, y suelen reunirse con una periodicidad semanal en función del trabajo a desarrollar. Buena parte del trabajo interno y de coordinación de la asamblea se desarrolla igualmente a través de canales virtuales de comunicación: foros en internet, página *web* y listas de correo.

Además, a finales de 2006, aunque tal vez no fueron suficientemente debatidas las implicaciones de dar ese paso, se plantea la extensión y capilarización del movimiento mediante las asambleas locales. Desde la Mesa de iniciativas por el derecho a techo (nombre bajo el que se agrupan otras organizaciones, entre ellas la FRAVM, Federación regional de asociaciones de vecinos de Madrid) se plantea a la Asamblea la convocatoria unitaria de asambleas barriales por la vivienda digna. La Asamblea de Madrid, tras largos debates decide no "legitimar" o servir de paraguas a esta iniciativa vistos los desencuentros anteriores habidos con los colectivos integrantes de la mesa y la diferencia en los contenidos y objetivos defendidos.

La Asamblea de Madrid impulsa la creación de asambleas locales en Carabanchel, Lavapiés, Leganés y la Sierra, asambleas autónomas que libremente deciden coordinarse con la Asamblea "metropolitana" de Madrid. Y desde la FRAVM se impulsan otro amplio número de asambleas locales. Actualmente en Madrid están funcionando más de una decena de asambleas locales y barriales por la vivienda digna (unas más activas que otras), cada una autónoma en su funcionamiento y más o menos radicales en sus planteamientos según sus miembros. Se están dando los primeros pasos de coordinación de las diferentes asambleas locales y barriales, con las que se mantiene una relación de colaboración/tensión con la Asamblea metropolitana, ya que algunas de las asambleas locales impulsadas por la FRAVM no reconocen a la Asamblea de Madrid como el espacio en el que los militantes de las diferentes asambleas puedan trabajar juntos y coordinarse.

Contenidos y propuestas de la asamblea

La movilización por el derecho a la vivienda digna, es una movilización a la ofensiva, de conquista real de derechos teóricos no garantizados. Tiene de positivo que se plantea como una iniciativa ciudadana autoorganizada de conquista de derechos, y no como la mayor parte de las movilizaciones en los últimos años, siempre a la contra, intentando defender las conquistas sociales conseguidas.

Las sentadas surgieron bajo el llamado isin siglas y sin partidos!, un intento de abordar un problema serio en este país más allá de las peleas partidistas y de la reapropiación de la movilización en beneficio de unos intereses partidarios concretos. Sin siglas y sin partidos, pero no sin política y sin ideología. Ese fue uno de los primeros debates que se suscitaron en el movimiento desde su origen. ¿Qué se entiende por reivindicar el derecho a una vivienda digna? Parte de la gente que salió a la calle y de las organizaciones sociales que participaban defendían que el problema de la vivienda es algo que nos afecta a todos por igual, sin distinción de ideologías y que la lucha por la vivienda digna debía desligarse de otro tipo de reivindicaciones políticas, centrándonos exclusivamente en la vivienda que es lo que supuestamente nos une.

Uno de los aspectos más interesantes de la Asamblea es que ha servido como espacio de confluencia de militantes y posiciones anarcosindicalistas, asambleárias, marxistas, troskistas, socialdemócratas, ecologistas y otros muchos sin –istas ni etiquetas, movilizados ante el problema de la vivienda sin necesidad de haber militado previamente. De esta amalgama de gentes e ideologías progresistas ha surgido una asamblea democrática y radical en sus contenidos. Un puente de acción, atracción y movilización entre la izquierda anticapitalista, etiquetada y encasillada en el *guetto* de lo marginal y los convencidos, y la izquierda capitalista y amplios sectores de población aletargada que se han sentido implicados a participar por primera vez en algo. En posiciones de extrema izquierda (en fondo y/o forma) la Asamblea puede parecer un movimiento reformista y, a amplias capas de la población de este país y del sistema político y económico, le puede parecer un movimiento anticapitalista subversivo.

El movimiento por la vivienda digna y las asambleas que lo impulsan son una oportunidad que se ha abierto para que mediante una movilización ciudadana y sin etiquetas previas (muy desprestigiadas en el subconsciente colectivo y que actualmente provocan más rechazo que adhesión) reivindicar e introducir en el debate político contenidos y propuestas que suponen un claro avance social y cuestionan algunas de las bases del sistema. La Asamblea de Madrid ha situado como eje de su discurso el cuestionamiento del modelo socioeconómico actual basado en la construcción, el ladrillo, la destrucción del territorio, el desarrollismo salvaje y la precariedad laboral y vital. Además plantea que la solución al problema de la vivienda no pasa por el mercado ni por la propiedad privada de las mismas, atacando uno de los ejes de nuestro modelo de "desarrollo" económico, pieza clave en nuestro sistema socioeconómico.

Desde sus inicios, la Asamblea consideró que la lucha por la vivienda digna no podía parcelarse del resto de la realidad socioeconómica, especialmente de un problema tan grave como es la creciente precariedad vital y material que soportamos.

El acceso a la vivienda digna…

El problema de la vivienda es el de un modelo económico y social que ha puesto este país al servicio de la especulación inmobiliaria, con el objetivo de hacer nego-

cio con el suelo y las viviendas, sin importar su coste económico o medioambiental o si alguien las habitará. En este país sobran viviendas para especular (hay más de 3 millones vacías, 300.000 en Madrid), es más caro que nunca acceder a ellas (en compra o en alquiler) y faltan viviendas asequibles para vivir. ¿La causa? La vivienda, una necesidad social básica, se ha dejado en manos del mercado, una mercancía más con la que se especula y mercadea, excluyendo de su acceso a "los no rentables". Un mercado controlado por un oligopolio de propietarios del suelo, promotoras, constructoras, políticos corruptos y Administraciones complacientes que se forran a costa de hipotecar y atar a la precariedad a millones de vidas de por vida, obligadas a aceptar condiciones de esclavitud del siglo XXI en el intento de desarrollar su proyecto vital.

Frente a este modelo de "capitalismo popular del ladrillo", la Asamblea reivindica que el acceso a la vivienda digna (entendido como alojamiento, no como propiedad) sea un derecho universal, reclamable y equiparado a otros derechos fundamentales como la educación o la sanidad. El objetivo es que en el periodo más breve posible, toda la población que lo desee pueda acceder a una vivienda de alquiler social. Para garantizar este derecho hay que sacar a la vivienda del mercado y del mercadeo, son necesarios cambios legislativos (modificación de la Constitución), disponer de un amplio parque de alquiler social (público o interviniendo las viviendas vacías) y unas Administraciones Públicas no corruptas que dejen de estar al servicio de la especulación inmobiliaria.

Mientras no se garantice el derecho efectivo y real a una vivienda y a una vida digna, la okupación de viviendas vacías y edificios abandonados para habitarlos o para convertirlos en centros sociales abiertos al barrio seguirá siendo un instrumento de resistencia legítimo frente a la exclusión vital que promueve el mercado. Desde este análisis, apostamos por la despenalización de la ocupación.

Las propuestas de la Asamblea se resumen en cuatro ejes en materia de vivienda, urbanismo y suelo:

1) Priorizar el uso de las viviendas vacías y de la ciudad ya existente. Se debe apostar por la rehabilitación y mejora de las viviendas y la ciudad ya existente frente a la constante expansión y construcción de nuevas viviendas y ciudades. Debe darse un uso social a las viviendas vacías, fijando para ello un fuerte impuesto sobre estas viviendas en aquellas zonas con necesidad urgente de vivienda. Para evitar el impuesto, el propietario podrá ceder la vivienda vacía a una bolsa pública de alquiler que la gestionará, cobrando un alquiler no lucrativo que cubra los gastos de mantenimiento y conservación de la vivienda, que permitan devolverla en perfecto estado a su propietario cuando éste pueda acreditar un uso legítimo de la misma.

2) El suelo y el territorio es un recurso frágil y limitado que debe ser protegido, por lo que debe establecerse una moratoria a la urbanización de nuevo suelo, hasta que se justifique su necesidad social. Se debe abaratar el suelo para uso social: Sin disponer de suelo asequible, difícilmente podrá implementarse una política pública de vivienda. Para ello una de las fórmulas posibles tendría cabida en

la Ley del Suelo y consiste en valorar el suelo rural a precios agropecuarios, desligándolo de los precios inmobiliarios. Otras opciones pasan por reservar a la iniciativa pública toda la capacidad urbanística o por expropiar sin indemnización los solares vacíos de las ciudades para uso social.

3) Allí donde la actuación sobre las viviendas existentes no sea suficiente y se necesite nueva vivienda, se promoverá la construcción, mediante una constructora pública, de parques de vivienda pública en alquiler social. Nadie debe lucrarse con el dinero público destinado a garantizar una necesidad social básica y las condiciones dignas deben alcanzar tanto al trabajador que construye esas viviendas como a los que las habiten. El gasto público en vivienda debe destinarse a promover este parque de vivienda social de alquiler, reorientando la política actual centrada en subsidiar la compra y la propiedad de la vivienda.

4) El planteamiento que debe englobar el acceso digno a una vivienda va más allá de las cuatro paredes de la vivienda y engloba el modelo de ciudad y de urbanismo, de transportes, de servicios públicos y equipamientos sociales, de relaciones sociales y territoriales que genera,… Y este modelo debe impulsarse y surgir de la participación democrática, activa y directa de los ciudadanos y concretarse en la aprobación por referéndum de los planes de urbanismo. En definitiva, englobar estas propuestas en un urbanismo al servicio de los ciudadanos, no del mercado ni de los propietarios del suelo.

… Y la lucha contra la precariedad

La precariedad es un concepto amplio con muchas caras que cada vez abarca y limita un mayor número de aspectos de nuestra vida: precariedad en el trabajo, en los salarios, en la relación laboral, en las relaciones sociales y en las redes de apoyo mutuo, en la lacra de los accidentes laborales, en la discriminación laboral (sexo, nacionalidad, edad), precariedad como debilidad y desmantelación de los servicios públicos y la protección social,... Los colectivos afectados por esta precariedad son igualmente múltiples: parados, trabajadores sin contratos ni derechos, temporales y precarios, becarios, falsos autónomos y autónomos dependientes, subempleo,…Jóvenes, mujeres e inmigrantes (iningún ser humano es ilegal!) sufren en mayor medida la explotación laboral. Una precariedad que antes era un peaje "temporal" a pagar por parte de los jóvenes y que cada vez más se generaliza a toda la población como modelo económico y social permanente, una profunda reforma laboral encubierta que está erosionando las pocas conquistas sociales y laborales alcanzadas.

La carestía de la vivienda (hipoteca, alquiler) y las malas condiciones laborales son dos factores que se retroalimentan: La obligación mensual de hacer frente un pago desmesurado por alojamiento obliga a las personas a aceptar las precarias condiciones laborales que ofrecen los empresarios y a no protestar o reivindicar mejoras ante la amenaza del despido. Este chantaje obliga a aceptar recortes y condiciones laborales a la baja y la necesidad de dos salarios para poder sobrevivir, impidiendo conciliar la vida familiar y personal con la laboral.

La última década de fuerte crecimiento macroeconómico ha generado un aumento considerable de las desigualdades sociales y de renta, explicado en gran medida por el ciclo inmobiliario, la construcción y el encarecimiento de la vivienda. La riqueza del país (el PIB, producto interior bruto) se ha "duplicado" en estos años, pero no todos nos hemos beneficiado en igual cuantía de este crecimiento. De hecho, mientras que la mayoría de los trabajadores y de la población en general ha visto como se estancaba o empeoraba su poder adquisitivo y sus condiciones de vida, una minoría de empresarios y especuladores ha visto multiplicarse sus beneficios a costa del esfuerzo de la mayoría.

Desde la Asamblea defendemos un acceso más justo de toda la población (y no solo de una minoría) a la riqueza generada entre todos. La lucha contra la precariedad hay que enmarcarla en un proceso de mejoras sociales globales en este país y ligado al impulso del mismo proceso en el resto del mundo (en una economía globalizada, las conquistas sociales se universalizan o perecen fruto de la lógica competitiva capitalista como estamos viendo con las deslocalizaciones). Se debe abogar por otro modelo socioeconómico a nivel global, basado en mayores derechos sociales, económicos y laborales para el conjunto de la población y surgido de una verdadera democracia real, consciente y crítica.

Algunas medidas para combatir la precariedad serían:

1) El establecimiento de una renta social básica universal, que permita empezar a romper el chantaje establecido por unas condiciones sociolaborales a la baja.

2) Reparto del tiempo de trabajo sin reducción salarial, como forma de reapropiación de la riqueza generada.

3) Actuar sobre los elementos más graves de precariedad laboral: el abuso de los contratos temporales generalizados y descausalizados y su encadenamiento, eliminación de las ETT´s y otras fórmulas similares (subcontratas, empresas de cesión de trabajadores y prestación de servicios), fuerte subida del salario mínimo, actuar sobre las causas de los accidentes de trabajo,…

4) Acabar con la mercantilización y/o privatización de las empresas y servicios públicos, que restringen nuestra ciudadanía y participación democrática a la de meros consumidores. Cuestionar el modelo vigente que da todo el peso económico al sector privado y limita la actuación pública y colectiva a la de mero espectador.

5) Recuperar la existencia de una banca pública, que permita el acceso más asequible a la financiación e incorpore criterios sociales a su gestión.

6) Impulso al autoempleo, las cooperativas y otras formas de trabajo y economía social, que permitan ir abriendo brecha en la lógica actual del lucro privado como motor de la sociedad y la actividad.

Retos futuros y contradicciones actuales de la Asamblea

Tras un año de existencia y trabajo de la Asamblea (evidentemente no en exclusiva, pero sí como un elemento fundamental, al menos en Madrid) el problema de la

vivienda (y el derecho de acceso a una vivienda digna) se ha situado definitivamente entre los grandes asuntos del debate político y social. Además se ha conseguido que se empiece a abordar de un modo diferente a las recetas tradicionales vigentes, retomando contenidos y reivindicaciones clásicas arrinconadas por el tsunami inmobiliario: viviendas vacías, parques públicos de alquiler, valoración y propiedad del suelo,… Desde los partidos políticos institucionalizados han tenido que modular parcialmente su discurso y aceptar e incorporar (al menos a nivel teórico) algunos de los aspectos claves. Hay que pasar de las intenciones a las realidades y forzar que los pequeños guiños de los partidos en plena subasta electoral vayan mucho más allá, y se conviertan en políticas reales que garanticen derechos reales.

A nivel interno, durante este año no se ha logrado constituir un autentico movimiento ciudadano de masas. La participación activa y real en la Asamblea, después de un año, sigue concentrada en unas decenas de personas, una *vanguardia* (aunque no se pretenda que sea así) comparado con las más de 15.000 personas que se manifestaron el 24 de marzo de 2007 reivindicando el derecho a la vivienda digna, o con los millones de personas que sufren este modelo excluyente de vivienda.

Las diferencias de la Asamblea con las otras iniciativas que vienen trabajando el tema de la vivienda son tanto de forma (organización, mecanismos de funcionamiento) como de contenidos (qué entendemos por vivienda digna, la radicalidad de los análisis y propuestas y su ligazón a otros problemas sociales y luchas). No todas las organizaciones que ya trabajaban los temas de vivienda han visto con buenos ojos la llegada de un nuevo "agente social" que les disputara el espacio político (su "nicho de mercado"), poniendo en evidencia las limitaciones y alcance de su trabajo y siendo capaz de movilizar además a gente nueva a la que anteriormente no llegaban. Esta situación debe ser motivo de reflexión y análisis por parte de los movimientos sociales, que algo deben estar haciendo mal para que la gente deba dotarse de nuevos canales de actuación y reivindicación, desechando los existentes.

Una de las principales limitaciones y riesgos de la Asamblea (pero común al conjunto del movimiento popular por la vivienda digna) es la excesiva dependencia que hay de los medios de comunicación de masas para difundir y promover las convocatorias, acciones y contenidos. Durante este año de trabajo han estado interesados en situar en el debate público la cuestión de la vivienda y eso ha posibilitado que el movimiento haya contado con una gran cobertura mediática, claramente justificada por la gravedad del problema de la vivienda, pero no tanto por el volumen real de movilización, importante pero no de masas. Esa dependencia mediática puede afectar seriamente a la viabilidad de un movimiento joven, en construcción y asentamiento, en tanto que fortalece su estructura interna, su red de apoyo y sus canales de comunicación virtuales con los que viene funcionando desde su origen.

Aunque la Asamblea pretendía partir de planteamientos y actitudes diferentes de los de organizaciones existentes, al final ha terminado en parte repitiendo esquemas de funcionamiento y enfrentamiento similares a los de otros movimientos sociales. Se tiende al círculo vicioso del hiperactivismo, buscando una rápida repercusión mediática, y se descuidan colectivamente las labores de reflexión, debate y pro-

puesta que llenen de contenido la lucha contra la precariedad y por la vivienda digna. Se ha pretendido avanzar demasiado rápido en algunas cuestiones no suficientemente debatidas, consensuadas y asumidas por el conjunto de un movimiento amplio y plural (más allá del núcleo duro), lo que ha debilitado y desgastado a la Asamblea (y con ella al movimiento) en peleas y discusiones internas, alejando de la Asamblea a la gente menos concienciada o implicada en la lucha. El proceso de debate, primero aprobación y posterior retirada de la propuesta de abstención de cara a las elecciones municipales y autonómicas del 27 de mayo por parte de la Asamblea es buena prueba de ello.

Por otro lado, el intento de la Asamblea por no ser correa de transmisión de ninguna organización y no ser instrumentalizado por nadie ha limitado y lastrado en algunos casos sus posibilidades de trabajo con otros colectivos y de extensión y ampliación de la lucha. Esa prevención ha permitido a la Asamblea sobrevivir a ciertos acercamientos recuperadores o reformistas que hubieran podido diluir su mensaje hacia posturas más fácilmente asimilables por el sistema, pero también le ha hecho perder oportunidades de aumentar su capacidad de influencia, de acercarse más y entrar en debate con amplias capas de la población y otros colectivos.

La Asamblea no ha necesitado cubrirse de etiquetas radicales ni darse golpes de anticapitalismo en el pecho para intentar, con humildad y pasito a pasito, llegar de una forma argumentada a miles de personas no militantes y extender un mensaje social radical (a la raíz) en el problema de la vivienda, sin pretender a corto plazo derribar el sistema capitalista. Otra cosa es que sea una más de las múltiples semillas que se deban ir plantando y alimentando para que germinen y fortalezcan esa lucha a medio plazo.

El reto que tiene la Asamblea contra la precariedad y por la vivienda digna de Madrid y el resto de asambleas por la vivienda digna que van surgiendo en el resto del Estado es el de ir conformando, coordinando y cohesionando el movimiento, manteniendo su carácter asambleario y democrático y profundizando progresivamente en la radicalidad de sus contenidos al tiempo que se va extendiendo su difusión y debate al conjunto de la población.

Los derechos no se compran, tampoco se mendigan
Los derechos son de tod@s y para tod@s
Los derechos se pelean y se logran o se pierden
La vivienda es un derecho y no un negocio

En busca de una vida mejor y la paz

Adnan Alí
Alumno de los talleres de A.C. Candela

Me llamo Adnan Alí. Soy Iraquí. Nací en 1972. Salí de Irak el 19 de septiembre del año 2000. Empecé mi viaje a Jordania para buscar trabajo, para buscar otra vida, para empezar otra vida mejor que la que tenía.

Nunca había salido de mi país y no sabía qué tenía que hacer para conseguir los permisos de residencia y de trabajo. Allí todo era diferente a mi país. Otra gente, otras cosas... me sentía extranjero, siempre tenía problemas con la policía, especialmente cuando terminó mi permiso de residencia tenía que estar oculto para que no me detuvieran y me llevasen a Irak. Esto era un problema porque para salir de Irak gasté mucho dinero para conseguir el pasaporte y conseguir salir.

El primer problema lo tuve para encontrar casa y alquilar una habitación. Conocí a una persona de Irak y me quedé con él casi una semana y me puse a buscar trabajo. Pero no era fácil, sin trabajar me gasté todo el dinero en comer y en dormir. Echaba mucho de menos a mi familia, especialmente a mi madre, porque me gusta escuchar su voz y no tenía dinero para llamarla.

Al final encontré trabajo en una panadería. Trabajaba y dormía en la panadería con otros compañeros. Trabajábamos 12 ó 14 horas por poco dinero. Comíamos deprisa y casi no descansábamos, por miedo a perder el trabajo y la habitación. A un compañero que discutió con el jefe le echaron, pero los compañeros le abríamos por la noche para que pudiese dormir en la habitación. Una habitación con el suelo de tierra, como si fuéramos animales. Teníamos un día libre y yo lo dedicaba a buscar otro trabajo y otra habitación. Estuve así casi cuatro meses. Después me fui porque no podía aguantarlo más. Había ahorrado dinero para viajar a Europa. Encontré una habitación pero no tenía trabajo. Compartía la habitación con otros cuatro. Jamás me había imaginado que iba a tener que vivir así. Por eso he empezado diciendo que me esperaba una vida diferente.

Estuve dos meses sin trabajo hasta que llegó el mes de Ramadán. Conocí a un chico que me ofreció trabajo en un restaurante para un mes. Con el sueldo sólo me llegaba para pagar el alquiler de la habitación, pero lo cogí.

Después encontré trabajo en una tienda de muebles. Allí trabajé durante cuatro meses, así estuve hasta que cumplí un año. Como mi permiso era para estar 6 meses, tenía miedo a que me detuviesen y me llevasen a Irak. Así con el poco dinero que tenía, llamé a mi familia y ellos me mandaron un poco más para salir de Jordania a Europa.

Conocí a un médico iraquí que también quería venir a Europa. Él conocía a una persona que podía llevarnos a Maruecos y de allí a España. Yo me quedé esperando el dinero de mi familia y él se fue. Cuando tuve el dinero, fui a ver a esa persona, compré la visa para Marruecos y cogí el avión. Como no tenía dinero suficiente sólo me llevaron a Marruecos, porque yo no podía pagar el resto para venir a España.

El avión aterrizó en Casablanca, en el aeropuerto de Mohamed VI. Así empezó mi segunda vida. A 6000 kilómetros de Jordania y de Irak me sentía perdido. Mi hermano, que vive en Dinamarca (salió antes que yo de Irak y está allí como refugiado) me dio una dirección de una gente de Marrakech a los que les había pagado 100 euros para que me acogieran. Me fui allí y me quedé con ellos. Esta gente me dijo que en Nador había gente que me traería a España por Melilla. Fui a buscar a la gente con miedo porque no conocía a nadie. Fui a la mezquita a rezar y a descansar porque estaba agotado del viaje, pero no pude porque la gente de la mezquita quería cerrar. Salí a la calle como borracho de sueño y comí algo. Contacté con un chico en una tienda que quería que le pagase antes de llevarme a Melilla. Me pidió 1000 dólares pero yo no tenía tanto dinero.

Como no encontré nada para venir volví a Marrakech. Cuando volví a la casa no querían admitirme. Me dijeron que tenía que buscarme la vida. Salí de su casa con mi mochila y caminé. No entendía a la gente. Si hablaban árabe sí, pero muchos hablaban un árabe que yo no había oído nunca. Todavía me quedaba algo de dinero, pero no quería dormir en un hostal para que me durase más, así que me fui al mercado y dormí en cajas de cartón en el suelo. Estuve así una semana. Estaba como loco y sucio hasta que me encontré con un chico egipcio que vivía solo y me dijo que me fuera a dormir a su casa. Él estaba perdido con las drogas y el alcohol pero tenía una tienda de cuadros y me ofreció trabajar ahí. Como yo sé dibujar un poco pintaba para él, así pagaba la comida y el alojamiento. Pero cuando él vendía mis cuadros no me daba nada de dinero. Ahí no había amigos, ni paisanos, ni nada, la vida me enseña que es así. Si tienes dinero puedes vivir, si no tienes nada estás vendido.

Estuve cuatro meses así, después conocí otra gente marroquí y estuve una semana con ellos. Luego me llamó mi hermano y me dijo que había un chico en Meknes que me podía traer. Me fui a Meknes y cuando hablé con él me pidió 700 euros para sacarme. Mi hermano pidiéndoles a sus amigos me mandó 600. Le di el dinero y todos los días me decían: “hoy vamos a sacarte, no mañana, mañana” y así estuve un mes. Todos los que trabajan trayendo gente a España son unos falsos. Un con-

sejo: que nadie confíe en ellos. Finalmente me llevaron a una ciudad del norte, Castillejos. Allí me llevaron a casa de un chico que su casa tiene frontera con Ceuta.

Estuve casi dos meses con él. Cada noche salíamos a ver el camino y volvíamos porque había mucha policía. Hasta que un día me dijo que saliera y me detuvo la policía española y volví a la casa. Un día llegó una chica iraquí con su hermano a la casa. Estábamos con siete argelinos. Una noche nos dijeron que el camino estaba bien pero el dueño de la casa no quería llevar a la chica con nosotros, que saldría más tarde. Ella tenía miedo y no confiaba en él. Me pidió que me quedase con ella porque tenía miedo de que el dueño de la casa quisiera aprovecharse de ella y le dije al dueño que yo me iría cuando se fuera ella.

A la mañana siguiente nos fuimos a Rabat a casa de un iraquí conocido de la casa en la que estábamos. Ella explicó que yo la había defendido y nos quedamos un mes allí. Entonces ella salió y yo estuve un mes más. El dueño de la casa se fue al norte de Marruecos a buscar a unos argelinos que también iban a pasar pero le detuvo la policía. Estuve allí solo una semana. Entonces me llamó el hermano del chico para decirme lo que había pasado y que me tenía que ir de la casa porque seguramente iría la policía. Me fui a la calle, dormía en la playa por la noche y pasaba el día en el mercado. Un día antes de que el señor se fuera de la casa vino su novia y me dio su teléfono por si necesitaba algo mientras el chico estuviera fuera. Entonces la llamé y le dije que estaba en la calle. Vino a buscarme y me quedé en su casa casi tres meses.

Después mi hermano me mandó 200 euros y me fui a Castillejo donde conocí a otro chico que podía sacarme. Me dijo que me llevaría en una motora a Ceuta pero que tendría que tirarme al agua y nadar. Cuando llegué a la playa, había unos 18 coches de policía esperando. Nadé y corrí y mis documentos se cayeron al mar. Ellos me perseguían, me caí y me hice heridas. Cuando me cogieron me llevaron al hospital. Al salir del hospital la policía me dio ropa y comida. Yo les dije que no quería nada, que quería quedarme. Pero me dijeron que yo había venido de Marruecos y que tenía que volver allí. Con el chico egipcio me llevaron a Marruecos y nos quedamos en la montaña dentro de una cueva. Nos quedamos dos días comiendo plantas del monte. Yo le dije al chico que había visto la aduana de Marruecos cerca y me bajé andando al atardecer. Me quité la ropa y me tiré a nadar. Nadando crucé la frontera española. El agua estaba fría pero llegué. Al llegar a Ceuta me acogió un chico que tenía una casa y me quedé tres o cuatro días descansando. Me dieron comida y me duché. Después me dieron dinero para que fuera al centro de Ceuta. Al llegar me encontré con un chico iraquí y me dijo que tenía que esperar hasta el lunes para ir al centro de refugiados (era viernes) Nos fuimos al bosque a escondernos durante el fin de semana. El lunes fuimos a la comisaría y les dije que venia de Irak, no de Marruecos, para que no me devolviesen. Entré en el campo, me dieron jabón, una toalla y comida. Me duché y descansé. Como no tenía dinero un chico me compró una máquina de cortar el pelo. Así ganaba un poco de dinero. Durante un mes y tres días estuve así, hasta que me dieron un papel para hacer un recurso en Madrid. Yo no sabía la lengua y no sabía lo que era un recurso. Me habían denegado el asilo y por eso tenía que recurrir. La policía me llevó con otros seis

compañeros a Algeciras, porque con los cortes de pelo yo ya tenía dinero para pagarme el barco. En Algeciras cogía el autobús a Madrid.

Cuando llegamos a Madrid a la estación sur nos estaban esperando unos conocidos de los otros compañeros que viajaban conmigo. Eran las tres de la mañana. Nos sentamos todos y nos quedamos dormidos. Cuando me desperté estaba solo con el egipcio, los iraquíes se habían ido sin decirnos nada. Nos dejaron solos. Mis compatriotas me dejaron solo en un país extraño. Hablamos con gente marroquí que nos mandaron a la mezquita de la M-30. Fuimos allí y rezamos, le dimos las gracias a Dios por haber llegado aquí. Le preguntamos al imán de la mezquita qué podíamos hacer sin casa y sin conocer a nadie. Nos dijo que había mucha gente así y que no podíamos dormir en la mezquita. Estuvimos un mes durmiendo en la calle. Por la noche íbamos a la mezquita porque era Ramadán y nos daban comida gratis.

La gente marroquí me dijo que fuéramos a Cruz Roja y fuimos allí. Llegamos tarde y nos dijeron que teníamos que volver a las seis de la mañana. Como no teníamos nada nos quedamos a dormir allí en la puerta. A las nueve de la mañana nos atendieron y nos mandaron a un albergue. En el albergue las normas eran: ir de noche, cenar y dormir, por la mañana desayunar y a la calle. Estuve así tres meses y en este tiempo conocí Madrid con gente marroquí. Un chico me dijo sitios para comprar cosas al por mayor para vender en la calle y me prestó 10 euros. Compré seis o siete paraguas pidiendo a Dios que lloviese. Un día se puso a llover y los vendí todos. Volví a comprar más y seguí vendiendo hasta que reuní dinero para poder comprar comida de fuera del albergue.

Hasta que un día un chico que trabajaba en el albergue me dijo que pidiera asilo político porque de otra forma no iba a arreglar mis papeles. Pedí el asilo y a los dos meses me dieron una tarjeta válida por seis meses sin derecho a trabajar. Me mandaron a Valencia a un centro de refugiados porque en Madrid no había sitio para mí.

Pasaron 7 meses hasta que el gobierno me contestó que me denegaba el asilo y que tenía que dejar el centro. En Valencia conocí a un chico que tenía dos restaurantes y me ofreció trabajo. Trabajaba doce horas diarias y me pagaba 360 euros. Encontré una habitación para alquilar y trabajaba en el restaurante. Todavía no sabía hablar bien español. Fui a CEAR para arreglar los papeles y me pidieron un certificado de empadronamiento pero en la casa donde vivía no me lo querían hacer.

Al final compré el certificado por 60 euros y la oferta de trabajo por 300. Presenté los papeles y en dos años no me contestaron. A través de mi hermano conocí a una chica que vivía en Galicia y me fui a su pueblo con ella a vender ropa, pero como allí no había futuro volví a Madrid a buscar trabajo. Busqué a mis conocidos en Lavapiés y les pedí trabajo pero todos me pedían los papeles que yo no tenía. Al final me cogió un panadero iraquí. Trabajaba 14 horas y ganaba 600 euros. Sólo aguanté un mes. Me fui a CEAR a buscar trabajo pero me dijeron que sin papeles no podía hacer nada. Con los 600 euros alquilé una habitación y seguí buscando trabajo hasta que me quedaron 2 euros. Entonces encontré trabajo en Coslada en una tienda. El dueño presentó mis papeles pero me los denegaron porque él tenía una deuda con hacienda. Hice la solicitud por arraigo y también me la denegaron.

Un día el local se quemó y pasé cuatro días en el hospital. Yo no tenía seguro y tenía que hacer un mes de reposo en la cama, pero no podía estar un mes sin trabajar, así que no hice el reposo. Me ha quedado una lesión.

El dueño del local me dijo que quería dejarlo y que si yo lo quería que pagase su deuda de 9.000 euros poco a poco. Cogí el local y seguí trabajando y pagando la deuda. Pero seguía teniendo problemas con los papeles. Estoy en un círculo cerrado del que no se como salir. Volví a hacer de nuevo otra solicitud en CEAR. El abogado me consiguió una tarjeta de residencia y un permiso de trabajo. Puse la tienda a mi nombre y trabajé en un Burger King con nómina. Cuando se terminó el permiso de seis meses me dieron otra tarjeta de un mes y la solicitud para la residencia permanente en lugar de la de refugiado, porque la de refugiado también me la habían denegado. Sigo esperando mis papeles desde hace cuatro años y medio. Ahora estoy esperando un certificado de antecedentes penales de mi país. Un familiar tiene que ir a Bagdag y mandármelo para seguir con la solicitud. Cuando llegue el certificado...no se que me faltará. Siempre surge algo nuevo, otro problema que solucionar.

Tengo 35 años, no estoy casado, no tengo hijos, no tengo futuro. Me gustaría tener hijos. Le doy gracias a Dios. Si no disfruto en la tierra lo haré en el cielo. No todos piensan así pero este es mi pensamiento. Gracias a los que ayudan y a la gente buena que ha cogido lo bueno de los profetas para ayudar a la gente.

YAMAHA

Educación(es) y Justicia. II Jornadas sobre educación y exclusión

Daniel Jiménez
C.G.T. Sindicato de enseñanza de Zaragoza

"Yo me empacho y tú te pudres"

Los contravalores del neoliberalismo; un neorracismo cínico, sonriente y pusilánime que obliga a consumir, consume, mata o deja morir; el entierro de la política como ejercicio colectivo de discusión y decisión; la consiguiente concepción de la educación como un mercado que, de paso, fabrique fuerza de trabajo "eficiente" y patéticos simulacros de ser humano tan despolitizados y enajenados como sea posible; el centro comercial como paradigma de una orgía nauseabunda, hacinada y desoladora… la escena es dramática: "consumir" ha sustituido a "respirar" y "progresar" ha suplantado a "asesinar".

Hay educadores y educadoras (las hay, lo juro) que no pagan hipotecas por su vivienda ni plazos por el coche, ni viajan en luna de miel a las playas de Thailandia o Cayo Coco para seguir consumiendo lugares y personas en sonrientes y bronceadores actos de agresión. Por las calles de los guetos de las capitales del Estado español hay educadores y educadoras que se lo piensan: "¿qué sentido tiene esto?; ¿cómo conservo mi dignidad aquí dentro?"… saben que los hijos y las hijas del gueto siguen siendo los mismos (los que acaban presos, los más desclasados y explotados en más sentidos) pero que las vías de agresión crecen como se multiplica el número de empresas, ONGs y fundaciones dedicadas a generar empleo con sus cuerpos sin menear un milímetro de la estructura (con mayúsculas) que genera miserias diversas y nuevos inventos para controlarla y convertirla en "basura reciclable": dramática versión humana de esa falacia llamada "desarrollo sostenible". Miserias rentables. Nuevos modelos urbanos. Desintegración. Cárceles como setas. Ricos más ricos. Pobres más presos en el "primer mundo" (¿?) y más muertos en el "tercero" (¡!).

Hay educadores y educadoras (las hay) que se resisten a todo eso y piensan que la denuncia y la sensibilización política (castigadas por un aparato de gobernabilidad cada vez más represivo) representan herramientas pedagógicas de primer orden. Se preguntan: ¿cómo hacer política eficazmente junto a los hijos de la exclusión?; ¿cómo señalar al excluidor?; ¿cómo fomentar en ellos una conciencia de clase cercenada por consumismos y violencias instaladas en el tuétano de nuestra subjetividad?; ¿cómo evitar el papel de "amortiguador social"?; ¿cómo convertirnos de "anestesistas" en "catalizadores" de la rabia para todas esas personas que sufren la injusticia en los

momentos y lugares más perversamente ocultos a la realidad "oficial"?

Hay educadores y educadoras que reniegan de la función legitimadora atribuida a términos como "usuario", "cliente", "distancia", "deontología", "estatus", "intervención"… que huyen de la autocomplacencia y no quieren ser "salvadores de 8 a 15h." porque su compromiso es político. Hay compañeros y compañeras que maldicen esa escalada punitiva bautizada como "responsabilidad penal del menor" que ha consolidado la cárcel como elemento principal del escenario en que intentan acompañar a los chavales. Ellos y ellas (como cualquiera que no cierre los ojos) son testigos privilegiados del NEGOCIO en que se ha convertido la industria de la seguridad y el secuestro institucional. Saben que, en la medida que el secreto es una herramienta fundamental del poder, contar lo que ocurre tras los muros visibles e invisibles de nuestra realidad social se convierte en una responsabilidad ineludible.

¿"Controlar" la inmigración?... Decididamente, la estupidez no tiene límites

El trabajador precario sin apoyo social o familiar es candidato a excluido. El disidente político coherente, a su modo, también. El pobre inmigrante, más. "Pedimos trabajadores, pero vinieron personas"… y las obligamos a caminar dando explicaciones permanentemente, convertidas en "delito con patas". Recién demolidas las Torres Gemelas, los políticos españoles no dudaron en declarar que "luchar contra la inmigración es luchar contra el terrorismo". El extranjero pobre, el sinpapeles, ni siquiera es un "delincuente" sino la mera personificación del delito, un no-ciudadano a extirpar.

La esencia fascista de este discurso es compartida por derechas e izquierdas parlamentarias en funcional armonía: los unos son más toscamente sinceros ("a su país sedados y en avión", "que se pudran ahogados o colgados de la valla"…) y los otros, más considerados, se disculpan ("yo te invitaría a casa, pero es que no me queda sitio", "va a ser mejor que te quedes en tu infierno y con tu hambre"…). De entre los "sinceros", me quedo con la frase de un ministro español del PP: "la riqueza atrae a la delincuencia. Ocurre en todas partes". De entre las "falsas disculpas", me quedo con la de un ministro "socialista" francés: "no podemos acoger toda la miseria del mundo". Más bien ocurre que son los más grandes crímenes los que producen esa "riqueza"; más bien ocurre que, por lo visto, para lo que Francia (ni España) no tiene ningún reparo es para contribuir a generar toda la miseria del mundo.

Pero se puede ser inmigrante viviendo en el gueto de tu ciudad natal, del mismo modo que se puede ser turista sin salir de casa. La exclusión es un fenómeno estructural de origen económico que, alimentada por un número de vectores (etnia, género, edad, etc.), acarrea graves consecuencias en el plano interpersonal e individual. La idea del Otro asimilada en esas condiciones es única ("son todos iguales"), negativa ("son una amenaza para la convivencia y la seguridad ciudadana") e inmutable ("son así, nunca cambiarán"). Tan efectivo como moral e intelectualmente patético… "amenazas a la convivencia"… ¿qué convivencia? Querrán decir "a la *desvivencia*". Coexistir no es convivir. Incomunicarse no es convivir.

Hoy, en el Estado español, el 20% de las hipotecas es sucrito por personas inmigrantes. Desde hace unos años, la figura del "inmigrante" viene siendo manipulada en muchos sentidos, a menudo para gestionar la crisis desviando la atención de las causas de los problemas y enfrentando a españoles y extranjeros con una de las argucias más antiguas que se conocen: "¡españoles, los inmigrantes vienen

a quitarnos el trabajo!"; "¡inmigrantes, los españoles son unos vagos!" Y en conclusión: "¡empresarios, a río revuelto ya sabéis quién gana!". Por el camino se refuerzan los procesos de exclusión y autoexclusión como reacción a tan diferentes formas de vivir la realidad y sufrir la desigualdad. Libertad, igualdad, fraternidad, estado social de derecho, falacias y mitos legitimadores… y al final: con papeles en un gueto ("¡venid, venid, esclavos posmodernos con contrato en origen!"…) o sin papeles en un limbo ("¡huid, huid, no-personas ambulantes, no queremos veros!"), el sentimiento cotidiano de humillación, la desesperación social,… la explosión de una respuesta inevitable, acaso necesaria.

Con lo fácil que parece entender que los derechos no servirán para nada hasta que incluyan a todos/as; que la vivienda no será digna si no lo es para todos; que no existen inmigrantes o nativos, sino trabajadores y trabajadoras; que no es necesario criminalizar ni victimizar, sino aprender a responder esas preguntas necesarias que ningún "español de bien" formula jamás; o que si un inmigrante no puede participar en la función pública pero sí en la guerra, por algo será…

Entonces… "¿de qué violencia hablamos?"

El monopolista secuestrador de la palabra "violencia" le ha robado el significado. Con la "alarma social" como cómplice mediático, el poder político responde "eficazmente" ante un enemigo misterioso, que no parece tener causas analizables. Este proceso recibe el nombre de "populismo punitivo" y representa una reacción "consecuente", en términos de segregación e inocuización, por parte del poder contra el resultado de la aplicación de un modelo neoliberal, racista, de explotación y consumismo exacerbado.

El caso de los y las "menores de edad" es paradigmático. La violencia escolar, las bandas callejeras, las drogas, la seguridad vial… por lo visto nuestra juventud se ha convertido (con los extranjeros pobres) en el "enemigo público número uno", en el chivo expiatorio que paga las consecuencias de una irracionalidad económica, política y social que no parece dispuesta a reconocer su culpa. No significa esto que debamos idealizar el papel del niño o la niña "desbaratados". Lo que ocurre es que una gran mayoría de titulares de prensa, radio y televisión simplemente manipula y dramatiza el suceso. Lo que ocurre, sobretodo, es que las personas jóvenes que se conducen violentamente, roban o agreden no son ningún problema en sí mismo sino el síntoma de una realidad social mucho más preocupante: ésa realidad secuestrada por los medios de comunicación, celebrada por los dueños del capital, pacificada por grandes sindicatos y ONGs, gestionada por un teatrillo político en permanente crisis de legitimidad… sufrida ya por una mayoría mundial recolonizada.

Es la lógica de la inmediatez elevada a la potencia del "ciudadano de bien" moderno, del ciudadano del mercado: "quiero consumir esto y lo quiero ya"; "quiero seguridad y si he de pagar por ella, pagaré ya"; "quiero al enemigo bajo tierra y lo quiero ya".

Es la misma lógica de la inmediatez la que impregna las motivaciones y aspiraciones de nuestros cachorros de indígena del mercado: "quiero el éxito y si he de perjudicar a alguien por ello, lo haré ya"; "yo también quiero consumir esto y yo también lo quiero ya".

Conclusión: por las buenas o por las malas, pero "ya". Lo mismo consumir que "guetizar" o encarcelar (no será que un omnímodo proceso de mercantilización ha convertido "consumir" y "segregar" en sinónimos…). Consumidores y consumidos reparten tareas.

"Lo que sucede dentro de las aulas no se podría explicar sin analizar con exactitud

lo que sucede fuera. Un fuera que, de lo más próximo a lo más remoto, incluye y exige conocer a las familias del alumnado, el nivel socio-económico y de instrucción de las mismas, su modelo educativo, el porqué de su aprecio o desprecio por la escuela y estar dispuest@s a meterse en el devenir histórico de un grupo de chavales que, cuando se perciben, viven y orientan en un entorno humanizante de relación interpersonal en la escuela obligatoria, el apoyo mutuo y la cooperación alcanzan niveles notables de convivencia y participación. Algunas voces se alzarán (ya lo han hecho hace años) diciendo que la escuela no está para esto sino para formar ciudadan@s. Pero yo me pregunto: si la escuela no está para esto, ¿para qué está la escuela? ¿En qué consiste, pues, la formación de ciudadanos? ¿El mantenimiento del sistema que exprime y explota, cuando no asesina impunemente a la mayor parte de la humanidad para mayor gloria de los consumidores del mercado capitalista? Entonces, si ya no hay masa suficiente de educadores para oponerse a esta formación de consumidores pasivos, en donde ninguna asignatura va a servir para pensar en común sobre las devastadoras consecuencias de nuestro irracional consumo, la escuela no sirve para nada y habrá que derribarla" (Gonzalo Romero).

"El sistema educativo no puede ser despótico y exclusógeno"

El sistema educativo no debe ser lo que es. No puede seguir valiéndose de unos métodos y una filosofía hegemónica que contribuyan al fomento del logro, la competitividad, la exigencia de iguales conocimientos para iguales edades, la consideración del fracaso escolar desentendido de sus causas y motivos, y por medio de los cuales la escuela "funciona" como controlador social reproductor y legitimador de las desigualdades. Adiestrando para el mercado sin preparar para la vida. Manteniendo intactas las estructuras y los discursos que naturalizan las barbaridades antisociales perpetradas políticamente. Ejerciendo una potente labor de control al servicio de la ideología dominante.

¿Fomentamos valores o desvalores? ¿Acaso estamos dando a nuestra prole una indigesta dosis de dobles mensajes? ¿No les estaremos educando en el "tú haz esto pero mira cómo yo hago lo contrario"? ¿No estaremos utilizando el tan cacareado "interés del menor", más que para garantizar sus derechos, como una perversa careta que permite decidir "para él pero sin él"?

Algo que sí está claro es que al niño/a se le educa para ser adulto. Como si supiéramos qué es eso de "ser adulto"… con atrevido despotismo cercenamos valores como la inocencia, el juego, el no-tiempo. Implantamos al niño/a un reloj, nuestro reloj, en la cabeza. Imponemos y sujetamos, despreciando a las personas no-adultas. Para el caso de la juventud, ésta queda reducida a mero valor estético. Les decimos: "ay, si tuviera tu edad, con lo que sé yo…". Pero ese desprecio latente tiene, a la vez, mucho que ver con el doble filo del miedo, la satanización, la "infantofobia". Se trata del amargo fruto de una construcción adultocrática de la realidad que olvida, entre otras cosas, que el joven suele imitar al adulto pero con medios y recursos más limitados. Los modelos de aspiración y referencia los marcan unos/as y los tragamos todos/as.

En la tarea educativa, a menudo sustituimos la relación entre "bien" y "mal" por "conviene al adulto" o "no conviene al adulto". Queremos que la infancia deje de ser lo que es para convertirse en lo que queremos que sean. Nos perdemos en discusiones científicas, disciplinas y especializaciones, olvidando que el cerebro no es una finca urbana, que no se puede demoler y reconstruir, sin más, donde experiencias y emociones aprendidas han dejado señal.

A nivel jurídico, ese despotismo adultocrático se plasma en el estatus de no-persona concedido también a los "menores", el colectivo social que jamás ha disfrutado de voz ni voto al respecto de las decisiones que le afectan. Ni siquiera existe un término para hablar de la discriminación a los niños. Nos da pánico abrir los ojos y ver que el abandono infantil, el mercadeo infantil, el trabajo infantil, el secuestro institucional,… no siempre son problemas lejanos. Preferimos comparar, generalizar y culpabilizar constantemente. Preferimos desviar la atención utilizando a "la juventud" (¿?) en el papel del malo de la película. En verdad, construimos una auténtica mala película. Hacemos demagogia pretendiendo hallar la solución a un conflicto olvidando que no hemos reconocido su verdadera sustancia y, lo que es peor, que los problemas no se solucionan de un día par otro sino que se aprende a convivir con ellos.

No queremos educar personas sin capacidad de relacionarse consigo mismas, en la dependencia, la propiedad y la posesión. Queremos ayudar a construir personas autónomas, con capacidad de autocontrol y decisión, en igualdad y en libertad. Queremos abolir la zanahoria y el palo como ejes de la tarea educativa. Queremos que el sistema educativo deje de ser un espacio de obediencias fingidas. La "inflación punitiva" que vivimos sólo provoca un refuerzo de estrategias de impunidad por parte de quien recibe cada sanción. Para educar a una persona sólo sirve lo mejor de los otros.

"Educar(se) es, por tanto, pelear políticamente contra la legitimación de la injusticia"

Es obvio que la educación constituye una herramienta fundamental de control social, en sentido amplio: para bien o para mal, según queramos. Educación liberadora o educación castradora. Educación popular o educación "de élite". Educación o instrucción. Personas libres o reclutas de una masa atomizada. Una comunidad de seres sociales o un archipiélago de islotes amurallados. La escuela no puede integrar a nadie si no se integra a ella misma, huyendo de la Santa Cruzada neoliberal. Las recetas del capital son conocidas: mercado de diversos "productos educativos" a "diferentes centros"; "autonomía" funcional de los centros; "libre elección de los consumidores; "créditos", fomento de la movilidad; y un estado evaluador y certificador que informa a los clientes sobre los productos del mercado (como si asignara estrellitas a los hoteles).

Para hacer de la educación una tarea liberadora no necesitamos soluciones de avanzada tecnología. Eso sólo lo necesita la empresa multinacional de turno. Tampoco necesitamos escuelas privadas financiadas por un estado da vez más privado. No queremos que la escuela reparta privilegios para los ricos y guetos para los pobres, aumente las desigualdades entre centros, estudiantes y profesores e incorpore métodos y sistemas de gestión puramente empresarial.

Sabemos que educar no es sólo "informarse" e instruirse, sino incidir en los hábitos de vida. ¡Necesitamos deseducarnos! ¡No podemos hipotecar el presente en función de un futuro que nunca llega! El primer escalón de una educación liberadora pasa, hoy, por aborrecer y resistirse a la maldita acumulación. Si el capitalismo es el problema estructural, que el anticapitalismo sea nuestra actitud cotidiana. Trasladando esta intención al ámbito educativo, ahí van cuatro conclusiones para seguir trabajando:

Sólo la educación que incorpora elementos de lucha contrahegemónica puede contribuir a una sociedad más justa. La educación "per se" no es transformadora, sólo bendice las desigualdades y, en las condiciones actuales, pone en bandeja al mercado amplios sectores de negocio.

La idea de "educación como inversión" instaurada por la teoría del capital humano es falsa. Que no nos engañen. No vamos a seguir "consumiendo educación" si detrás de eso no hay empleo digno. No consumiremos hasta un empacho infeliz para cebar el beneficio de grandes empresas que vampirizan los derechos fundamentales del ser humano.

Ayer nos educaron en la formación del espíritu nacional. Hoy nos educan para la ciudadanía. El número de víctimas de nuestro desarrollo democrático consumista ha aumentado, mientras nosotros seguimos sin saber leer, ni "la palabra" ni "la realidad". Un ciudadano realmente digno de ese nombre debería saber qué problemas afectan a la humanidad y qué tiene que ver su realidad con ellos. Por eso la palabra "ciudadano", matices ideológicos aparte, tampoco sirve para nada. Mientras un no-ciudadano extranjero pobre que trabaja todo el día por 2 euros la hora y vive escondido de la policía sólo pueda ser reconocido como ciudadano del Estado español después de muerto en un atentado, mientras esa ignominia permanezca impune, no me importará demasiado que (según el discurso hegemónico) no se me considere un "ciudadano de bien".

Siempre hay grietas que aprovechar o espacios que crear, por pequeños que parezcan. Por supuesto. Incorporar el compromiso social a la tarea política y cotidiana de educar es una obligación ineludible. No existe el uno sin la otra.

*Las **II JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL** se celebraron en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UZ durante el mes de Febrero de 2007. Fueron organizadas por el Sindicato de Enseñanza de la Confederación General del Trabajo en Zaragoza. Este texto se basa en las reflexiones vertidas por los/as participantes en las cinco sesiones. El programa de las jornadas fue:*

Educación para una ciudadanía crítica

***César Cascante**. Moderador: Ricardo Celorrio (EUITI, UZ).*

Adultocracia y explotación. Fabricando la infancia y la juventud

***César Manzanos**. Moderador: Pedro Santisteve (Fac. Derecho, UZ).*

Inmigración, exclusión y educación

***Madiop Diagne** y **Jérémie Berthuin**.*

Violencia escolar vs violencia social

***Gonzalo Romero**. Moderador: Fernando Sabirón (Fac. Educación, UZ).*

Educar en la calle. ¿Qué justicia; qué paz?

*Educadores de calle de las asociaciones **Saltando Charcos** (Burgos) **y La Tavaya** (Logroño).*

Las charlas completas se encuentran disponibles en la web
http://solidaridadpolitica.unizar.es

La respuesta del Alcorcón insurgente. Ocho días de enero en el infierno mediático

Asamblea por la Convivencia Pacífica
y contra el Racismo

Para las personas que compartimos la estructura de urgencia llamada Asamblea por la Convivencia Pacífica y contra el Racismo, los incidentes ocurridos en Alcorcón no son un hecho que nos sorprendiera en relación a su dimensión social a pie de calle. Durante los años 90 ocurrieron respuestas similares en las que la juventud salió a la calle a enfrentarse a un problema que les atacaba de forma frontal. Tenemos los ejemplos del asesinato de Ricardo Rodríguez a manos de los fascistas, las razzias que se producían en lugares de ocio cuando había noticia de presencia de elementos neonazis en el pueblo, o en el desalojo del Centro Social Okupado el Desguaze. Sabemos que los incidentes surgieron a partir de una disputa "amorosa" entre sujetos jóvenes que compartían un mismo entorno, y una respuesta desmesurada por parte de uno de esos dos bandos, que desembocó en una respuesta masiva por parte de la vecindad más joven de Alcorcón. Lo que impulsó a la juventud a reagruparse y buscar una respuesta organizada y conjunta fue el trato de los incidentes por parte de los medios de comunicación burgueses, que lo reflejaron como una nueva "caza del inmigrante", en un entorno "racista" como injustamente calificaban a la comunidad alcorconera. Y la supuesta avenida de grupos políticos de ultraderecha, que iban a venir a aprovecharse de la coyuntura para sacar su rédito político.

La Asamblea se formó espontáneamente el lunes 22 de Enero por individualidades de Alcorcón y colectivos de base; después se reunió durante todos los días de esa semana y se acordó hacer dos frentes de respuesta: un frente que organizase la respuesta frente a los medios y las instituciones y otro que se encargase de la seguridad de los espacios frecuentados por l@s antifascistas de Alcorcón, como el Centro Social Okupado, locales de colectivos, bares y sitios de encuentro, frente a una posible agresión por parte de elementos neonazis. Este complemento fue un ejemplo de autoorganización, manteniendo la serenidad necesaria en unos días de histeria colectiva para poder realizar las acciones que queríamos llevar a cabo.

La primera acción fue una concentración en el lugar en el que tuvieron lugar los incidentes, que fue prohibida por la delegación del gobierno pese a contar con el apoyo de las asociaciones de vecinos de Alcorcón. No se dejó acceder a la gente a la plaza, a la vez que el alcalde culpaba de los incidentes en televisión a "grupos antisistema radicales" que existían en la ciudad, dejando una vez más solos a los movimientos sociales del pueblo y apro-

vechando para criminalizar a las iniciativas autónomas ya existentes.

Visto este posicionamiento de abandono la Asamblea convocó una segunda concentración para el Sábado, que fue ilegalizada de nuevo por la Delegación del Gobierno. Esta vez la Asamblea contó con el apoyo de la Coordinadora Antifascista de Madrid, de la Asociación de Inmigrantes ATRAIE, del PCPE y de las Juventudes Comunistas. Aún habiendo recurrido la prohibición, la delegación de Gobierno continuó en sus trece, por lo que se decidió seguir adelante, haciendo un gesto de desobediencia civil ante una situación en la que considerábamos imprescindible salir a la calle para expresar de forma conjunta nuestro desacuerdo con la alarma generada por los medios. Esta fue la convocatoria para el sábado de la Asamblea:

Convocatoria Oficial De La Asamblea De Alcorcón Por La Convivencia Pacífica Y Contra El Racismo

Concentración Contra El Racismo Y Por La Convivencia

Sábado 27 De Enero A Las 18 H. Frente Al Centro Joven De Alcorcón. Calle Maestro Victoria 22

Por La Convivencia Y Contra El Racismo Ni Nazis Ni Bandas Mafiosas

La asamblea de Alcorcón por la convivencia pacífica y contra el racismo convoca al pueblo de Alcorcón y del resto de la comunidad de Madrid y del estado así como a todos los colectivos interesados a una **concentración pacífica** para hacerse oír y valer en todas partes, **para que el trato mediático abusivo, alarmista y manipulador habido hasta el momento por los medios de comunicación masivos no prepondere sobre la realidad social que existe ahora mismo en Alcorcón, y para que organizaciones ultraderechistas y racistas no tengan hueco ahora ni nunca en nuestro pueblo.** Por tanto:

Denunciamos la exaltación alarmista de los medios de comunicación de masas, **que ha descrito a la población de Alcorcón como racista y revanchista, como exaltada y xenófoba.**

Así mismo denunciamos la intención carroñera de grupos de extrema derecha como España 2000 o Falange española de obtener rédito político intentando hacer gala de un descontento xenófobo contra la inmigración que en Alcorcón no existe. **AQUÍ NO TENÉIS SITIO. AQUÍ NO OS QUEREMOS.**

Denunciamos también la violencia cotidiana y los abusos en las calles venga de donde venga, tanto de españoles, fascistas, latinoamericanos, norteamericanos, asiáticos, africanos, bandas mafiosas, jóvenes o viejos. **Así como el uso de armas blancas y de fuego.**

Abogamos por la convivencia pacífica entre todos los vecinos y vecinas, por la coexistencia de todas las culturas, nacionalidades y razas dentro de su colectivo y su integración en el tejido social a todos los niveles. Creemos que tanto la inmigración como los incidentes entre jóvenes de la clase obrera son producto de un sistema económico y político basado en la explotación y en la competencia individualista, en vez de la solidaridad y el apoyo mutuo. Por eso hemos decidido ejercer nuestro derecho a autoorganizarnos desde la base y constituir una asamblea de urgencia desde la que los jóvenes de Alcorcón pretenden demostrar **de una manera pacífica y multitudinaria** que no es una comunidad racista, y **que es una comunidad que se enorgullece de tener una coexistencia pacífica, que no somos bandas ni "grupos violentos antisistema" sino la población de Alcorcón organizándose por sí misma y desde abajo, defendiéndose y haciéndose valer, que en nuestro pueblo no tienen cabida ni la tendrán jamás grupos de ultraderecha, nazis o racistas, xenófobos o reaccionarios**, que aquí no se les quiere y que aquí no conseguirán adeptos. **Alcorcón ha sido, es, y será, barrio antifascista.**

-Por eso invitamos a todas las individualidades y colectivos de Alcorcón a sumarse a esta iniciativa para demostrar que no somos racistas, y hacer una demostración de fuerza a las aves de rapiña fascistas, decirles que aquí no les queremos y defender los valores de la convivencia pacífica y el respeto mutuo.

Alcorcón Pueblo Vivo, Alcorcón Barrio Antifascista,
Alcorcón Pueblo Multicultural, Alcorcón Barrio Obrero

Asamblea de Alcorcón por la Convivencia Pacífica y Contra el Racismo. 24-1-2007.

Se convocaron varias ruedas de prensa y se convocó a la gente.

La asamblea llegó a leer su comunicado frente a un dispositivo policial abusivo nunca visto que generó aún más tensión si cabe. Una vez acabada la concentración, al pasar por uno de los puntos donde la gente más joven se había convocado por sms, la policía agredió físicamente a uno de l@s compañer@s de la Asamblea, lo que provocó increpaciones por parte de la gente que la policía antidisturbios aprovechó para empezar con las cargas deliberadas a l@s jóvenes. El compañero tuvo que ser llevado al hospital donde le examinaron y dieron el alta esa misma noche.

La prensa burguesa hizo más eco de los disturbios que de la comunicación de la asamblea, aunque cambió de estrategia en su comunicación, suavizando los aspectos "racistas" de las convocatorias. Durante la semana siguiente el alcalde de Alcorcón Enrique Cascallana, del PSOE, salió en televisión junto con miembros de la Asamblea haciendo suyo nuestro mensaje, diciendo que Alcorcón no es ni mucho menos una comunidad racista, y que no se había dirigido antes a nuestra asamblea por la rápida generación de ésta y por su novedad. Una semana antes, a l@s mism@s militantes nos había metido en el saco de "animadores y dirigentes de la turba", que originó el alarmismo mediático.

Valoración por parte de la Asamblea.

Para empezar con lo malo, creemos que hubo una falta de comunicación con sectores más jóvenes y con gente que estaba menos movilizada. Hubo mucha confusión con las convocatorias por sms y por la prensa que hizo convocatorias falsas. No hubo capacidad de aglutinar a toda la gente que salió a la calle, lo que fue aprovechado por las fuerzas de seguridad para provocar incidentes y por los medios para sacar carnaza por televisión.

Otro aspecto negativo ha sido que la asamblea no ha tenido continuidad y se ha diluido en contactos esporádicos e informales.

Valoramos positivamente el hecho de que espontáneamente confluyeran distintos colectivos e individualidades que normalmente no realizan un trabajo conjunto y gente que no ha tenido experiencias organizativas, con la posibilidad de hacerlo en estructuras autogestionadas como son el CSO o asambleas antifascistas de Alcorcón que poseen una experiencia acumulada, de una manera tan rápida y multitudinaria. Reflejando que en posibles situaciones semejantes puede haber una respuesta similar por parte de la juventud. Demostrando en cierta manera que el trabajo cotidiano de los colectivos de base ha calado entre la juventud, que ha adquirido cierta conciencia (no toda la que nos gustaría), de que por nosotr@s mism@s somos capaces de organizarnos y dar respuesta a nuestros problemas.

Además se consiguió que la prensa burguesa cambiara su estrategia y su forma de transmitir los hechos, gracias a que la gente salió a la calle y demostró con sus acciones que la realidad era otra muy distinta. Y gracias al apoyo también de los medios de contrainformación que salieron al paso denunciado la actitud abusiva de los medios burgueses.

Camino de la lenta revolución

Eusebio Gironda Cabrera[1]
Universidad Mayor de San Andrés
La Paz. Bolivia

El tiempo del cambio ha llegado, después de tantas batallas e innumerables confrontaciones por conquistar las cumbres del poder que definirán las características principales del nuevo país.

Los esfuerzos realizados han valido la pena, porque ahora el pueblo todo se alista a transformar las estructuras del viejo Estado republicano de 1825, cuyos resabios aún perduran y constituyen la piedra de toque de las luchas sociales.

Importantes proyectos de transformación aparecen desde distintas posiciones con propuestas diversas, en buena parte de ellas se expresan los temores de las oligarquías y sus manipulaciones para contrarrestar el avance incontenible del pueblo.

Multitudes de pueblos originarios en coyunturas cambiantes, siempre nuevas, envueltas en correlación de fuerzas fluctuantes, discurren en el escenario político, con una fuerte carga política e ideológica, rumbo al encuentro histórico nacional. Actores clasificados por circunscripciones y departamentos confrontan sus propuestas en medio de expectativas poco entusiastas, que parecen ignorar el valor político de la elección de los constituyentes.

El país se ha convertido en un gigantesco laboratorio social y político, por eso las discusiones y resoluciones de la Constituyente adquieren relevancia política e ideológica sin igual para todos los bolivianos. Estudios, comentarios y análisis incitan a imponer límites a las actividades de la Constituyente; topes de tiempo, agenda, axiológicos y frenos institucionales para regular sus decisiones, sin advertir que este hecho político no admite directivas externas y menos restricciones a sus mandatos.

Las especulaciones infundadas de algunos "teóricos" no hacen sino confundir el ambiente en que se desenvuelve la Constituyente y obstruir las posibilidades de cambiar la sociedad y el Estado, como reclaman los pueblos originarios.

Los esfuerzos desplegados por los clérigos de las oligarquías desplazadas están produciendo un efecto contrario: crear conciencia de que el país requiere una transformación cualitativa para enfrentar los desafíos del presente siglo. La presencia hegemónica de representantes indígenas

[1] Eusebio Gironda es también asesor personal del presidente boliviano Evo Morales.

y del pueblo constituye la mayor garantía para alcanzar las tareas imprescindibles en estos momentos de cambio de época histórica.

Ninguna actitud conservadora podrá detener esta decisión indeclinable expresada por las masas y las multitudes en octubre del 2003 y junio del 2005, que impusieron la convocatoria a las elecciones generales para el 18 de diciembre de 2005 con los resultados conocidos. Sólo una concepción clara de lo que significa la Asamblea Constituyente como acto revolucionario, producto de la potencia de las fuerzas sociales, acción fundacional que trae aparejada la creación del nuevo país y nuevo Estado, puede orientar adecuadamente las posiciones de los representantes elegidos.

Los grupos de poder sustituidos se empeñan en mediatizar el avance incontenible de las naciones y pueblos indígenas y sus organizaciones sociales, enrumbadas hacia el mayor acontecimiento político del siglo. Los autonomistas, eufóricos por el triunfo del sí a la autonomías en Pando, Beni, Santa Cruz y Tarija, plantearon mañosamente que la descentralización se aplique de inmediato, pasando por alto que ese asunto debe decidirse en el seno de la Constituyente.

A pesar de todos los criterios expuestos por los panegiristas del viejo régimen, el país ha ingresado a un camino sin retorno hacia la Constituyente y de lo que ella haga depende el porvenir de los bolivianos.

Muchas son las interrogantes que se formulan sobre el trabajo de la Constituyente a partir del 6 de agosto de 2006; sin embargo, nada puede detener su trabajo, que moviliza a todos los segmentos sociales del país.

Nuevos protagonistas marcarán la agenda de este tiempo luminoso que alumbra el país después de siglo y medio de oscurantismo oligárquico, que aplastó a pueblos y naciones originarias. Republicanos obsoletos, reaccionarios ultramontanos y demócratas desfasados estigmatizan el trabajo de la Constituyente con la intención de descargar sus nostalgias y sus derrotas, de las que nunca podrán reponerse y ya no existe alternativa para sus lloriqueos y resentimientos. Se adaptan a los cambios producidos o resisten para mal de sus propios intereses, porque el pueblo boliviano ha decidido vivir bajo otras opciones de vida más humanas y justas, y así se hará en beneficio de todos. Esta es la mejor constatación de nuestro tiempo, cuyos combatientes abren y transitan otros senderos, bajo la conducción del mayor líder político que tuvo Bolivia desde Tupac Katari y Zarate Willka: Evo Morales Ayma.

El 6 de agosto de 2006 marcará en el calendario político boliviano una fecha inolvidable, porque la presencia de miles de indios en el desfile de Sucre conmovió a propios y extraños. Las masas indígenas se apropiaron de la Plaza 25 de Mayo y las principales calles de la ciudad; 26 nacionalidades de todo el país, con sus vestimentas típicas, enarbolando pancartas y banderas, al son de las bandas militares pasaban en estrechas formaciones mostrando su decidida adhesión a las políticas del gobierno, por cambios profundos en el ámbito económico, político y social. Es la primera vez en la historia política de Bolivia que todas las naciones originarias, sin exclusión, participan en un acto de celebración cívica. Lo indígena cubrió todo, el horizonte chuquisaqueño era indígena, Sucre una fiesta, una fiesta indígena, la historia se pinta indígena, hombres y mujeres de poncho y ojotas, de polleras multicolores y tipoys, de "lluch'us", sombreros y mantas, tejidos y plumas; pinquillos y tarcas, bombos y tambores, zamponas y charangos marcaban el rumbo y el ritmo del paso de los indios saludando a las autoridades gubernamentales.

La historia se repite en el mismo escenario, pero con otros actores, en tiempos

diferentes; la historia se trastoca, porque sus protagonistas son pueblos y naciones originarias; los "k'haras" son espectadores de lo que hacen y deciden los indios. Indígenas por doquier, en los palcos oficiales, mezclados con diplomáticos, parlamentarios, algunas piezas del museo oligárquico y otros personajes. El Palco Presidencial lo ocupan Evo Morales, Silvia Lazarte, Rigoberta Menchú, David Choquehuanca, Félix Patzi, Casimira Rodríguez y otros indígenas. La presencia de los indios es hegemónica y no habrá retroceso. "Wiphalas" extendidas al viento, 36 nacionalidades expresando su dignidad después de 181 años de opresión.

Es un pueblo entero reconociéndose a sí mismo, haciendo valer sus derechos, sus formas de vida y organización. Los indígenas coparon todo, los escenarios públicos, calles y plazas, mercados y alojamientos, escuelas y locales públicos, hombres y mujeres del pueblo se apropiaban de los espacios antes exclusivos de las oligarquías y la rancia aristocracia chuquisaqueña. Araona, Aymara, Ayoreo, Baaré, Besiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chacobo, Chiman, Esse Ejja, Guaraní, Guarasu'we (Pauserna), Guarayo, Itonama, Kilemoca, Leco, Machinen, Mojeño, Trinitario, Mojeño-Ignaciano, Moré, Mosetén, Movima, Pacawuara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapieté, Toromona, Uru-Chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, Yuracaré y otras nacionalidades, en estrictas formaciones, recorrían alardeando su presencia protagónica en un acto que les devolvía sus derechos de hombres con dignidad.

La celebración del 6 de agosto y la instalación de la Constituyente en Sucre marcarán el inicio del nuevo país que se pretenda construir, el nuevo Estado Social y Comunitario, y la novísima Constitución a sancionarse. Es el momento oportuno para derribar todas las estructuras de la era llamada institucional.

El Poder Constituyente es la conciencia de la acción política de las naciones originarias y organizaciones sociales, de sus raíces, sus tareas y objetivos, que unen, organizan, dirigen y buscan nuevos senderos de convivencia social; es el despuntar del alba en los Andes, los valles y el oriente, el final del pasado y el punto de partida del futuro, es el Pachakuti que vuelve cada mil años, según la tradición indígena, a destruir lo viejo para construir lo nuevo de manera cualitativa; es la revolución de la naturaleza, que afecta profundamente a la sociedad, trastorna la vida de los hombres y modifica sus leyes y costumbres; es la extraordinaria dialéctica de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, construidos por amautas andinos, sabios de los valles y de las tierras bajas para determinar el tiempo y el espacio. Son los nuevos amautas de la JACH'A ULAQA (Gran Consejo) encargados de decretar los monumentales cambios políticos, económicos y sociales que el pueblo de Bolivia espera para transitar las grandes avenidas del siglo XXI.

Zaragoza en pie frente a la OTAN

Héctor Martínez
Afiliado CGT-Enseñanza
Zaragoza

Zaragoza es una ciudad con una fuerte servidumbre militar. Al menos 33% de su término municipal es propiedad del Ministerio de Defensa, así como el 2% de Aragón.

En Zaragoza, capital y provincia, se han ido estableciendo los siguientes enclaves del Ejercito español: *la Academia General Militar*; *el campo de maniobras San Gregorio*, de 33.839 hectáreas, que es el más grande del Estado y en el que habitualmente entrenan los ejércitos de los países de la OTAN; *el polígono de tiro de las Bárdenas*, que es el polígono de tiro con fuego real más grande de Europa y en el que EEUU realiza el 70% de sus prácticas de bombardeo y de tiro aire-tierra, además de experimentar con armamento compuesto por uranio; y por último, numerosos cuarteles y fábricas de armas.

Un punto clave que contribuyó decisivamente a que el Ejecutivo Español ofreciera Zaragoza como sede de una nueva base OTAN en su territorio, es la importante base aérea situada a las puertas de la ciudad de Zaragoza. Nacida de los acuerdos franquistas con EEUU, americana hasta 1990, dotada de las mejores y más modernas instalaciones y con las mayores pistas de aterrizaje de Europa (que utiliza la NASA como pistas de emergencia en los lanzamientos desde Cabo Cañaveral), esta base aérea otorga a la candidatura de Zaragoza la ventaja de disponer ya de infraestructuras necesarias y costosas, que de otro modo tendrían que desembolsarse.

Resulta importante señalar la relación de la población de Zaragoza con este enclave del ejército del aire, ya que ha supuesto, desde siempre, una lacra y un foco de fricciones y molestias para la ciudad. Como ejemplo, cabe destacar la contaminación acústica producida por los cazas, que ha llegado a tal punto que algunos centros escolares han tenido que adaptar sus horarios por resultar imposible la labor docente durante las prácticas militares. Por otra parte, el aeropuerto civil de la ciudad, aparte de estar regulado por controladores militares, es poco más o menos un apeadero de aldea desde el que prácticamente no se puede viajar a ninguna parte ya que los vuelos militares tienen prioridad sobre los civiles. Ambos problemas cabe mencionarlos por su magnitud, pero en ningún caso constituyen una cuestión de fondo.

En qué consiste el proyecto

El Ejecutivo español, con el beneplácito del autonómico y el municipal, involucró

a Zaragoza y su ciudadanía en una competición con otras 14 ciudades europeas por albergar el nuevo sistema aliado de vigilancia sobre el terreno de la OTAN (AGS).

Este sistema permite a los mandos militares obtener imágenes en tiempo real de cualquier parte del planeta, independientemente de las condiciones meteorológicas, así como hacer seguimiento de objetos móviles.

El sistema de vigilancia terrestre, que la OTAN encargó a TIPS en la primavera de 2005, incluye aviones Airbus A-321 adaptados, plataformas no tripuladas denominadas Global Hawk y una unidad de apoyo terrestre con mecánicos y personal de mantenimiento. Todo esto además del propio equipo del Centro de Mando, que debe procesar toda la información facilitada por los radares y ordenar en su caso el despliegue militar en cualquier lugar donde opera la Alianza. Asimismo, está previsto que haya un refuerzo de varios AWAC.

El Sistema de vigilancia aérea AWAC, está compuesto por aviones equipados con un potentísimo radar que suple las deficiencias de los radares terrestres. El AWAC cubre 400 Km a la redonda y 500 Km hacia arriba.

El consorcio TIPS (siglas en inglés de Propuesta de Solución Industrial Transatlántica), en el que España tiene un 15 % de participación, es el encargado de poner en marcha el proyecto. Su composición permite comprender la dimensión del proyecto: El consorcio está formado por la empresa estadounidense Northop Gruman, la canadiense General Dynamics, la francesa Thales, la italiana Galileo Avionica, la española Indra (que entre otros muchos proyectos militares participa en el Eurocaza) y el grupo europeo de aeronáutica y defensa EADS, que recientemente se ha hecho con el 100 % del Airbus y es responsable también junto a la española CASA del helicóptero de combate Tigre.

Qué supone la base

Instalar la mayor base europea de logística y espionaje de la OTAN en el Estado Español y concretamente en Zaragoza, supondrá que en el caso, no poco probable, de que EEUU genere un nuevo conflicto armado en Oriente Medio, será nuestra ciudad desde donde se dirijan las operaciones militares, además de ser desde donde salgan los B-52 como ha ocurrido en otras ocasiones.

Permitir la instalación nos hace directamente cómplices de la política de guerra, muerte, devastación y expolio que esta organización y los ejércitos de los países que la integran desarrollan sobre los pueblos ricos en recursos de África y Oriente Medio.

Desde las autoridades políticas tratan de justificar la instalación de la base con las hipotéticas reversiones sociales que ésta pueda tener, dejando clara la postura del PSOE, que decide aplicar directamente aquello de sangre por petróleo, es decir, justificar las guerras por el beneficio económico que reportan.

Pese a que la indignidad de las justificaciones sería suficiente para un posicionamiento, es importante añadir:

Que la OTAN es una organización creada por EEUU durante la guerra fría y que debería haber terminado con ésta.

Que conforme a una sentencia del tribunal de la Haya, de 8 de julio de 1996, la OTAN está fuera de la legalidad internacional.

Que incumple todos los acuerdos respecto a armamento nuclear.

Que desde la caída del Muro de Berlín hasta el 11-S ha adquirido todo tipo de competencias ofensivas que le permiten intervenir en cualquier parte del mundo prácticamente por cualquier razón, sin tener que rendir cuentas.

Que el ejecutivo Español está incumpliendo las 3 condiciones del referéndum de 1986 que limitaban la integración del Reino de España en la OTAN.

La respuesta social

El 26 de junio de 2006 el diario El País publicó las siguientes declaraciones:

"Alonso promueve Zaragoza como futura base principal de vigilancia de la OTAN. El ministro de Defensa pedirá hoy en París el apoyo de Francia a la candidatura española."

Esta noticia pasó prácticamente desapercibida en Zaragoza, pero IU Aragón la recogió y convocó, por carta, a una reunión en su sede, el día 6 de julio, a numerosas organizaciones, así como a los medios de comunicación.

Teniendo en cuenta por un lado, que el listado de organizaciones y colectivos sociales de IU está anticuado y, por otro, las reticencias que existen a trabajar con un partido político cuando se vislumbra una cita electoral, la asistencia a la reunión resultó un tanto escasa en número y extraña en lo que a ideología se refiere.

En aquella primera toma de contacto estuvimos: IU, PC, Juventud Comunista de Aragón (JCA), Federación de Asociaciones de Barrio de Zaragoza (FABZ) , CCOO, CGT, UGT, Ecologistas en Acción, el colectivo vecinal El Cantero de Torrero y la asociación de consumidores y usuarios Torre Ramona (afín al PSOE).

En esta primera toma de contacto, llena de reticencias, en la que cada organización expuso su postura, hubo tres puntos de tensión que generaron agrias discusiones, pero que afortunadamente, se dilucidaron con el tiempo y no acabaron con el movimiento antes de comenzar.

El primer problema fue la desconfianza que generó la forma en que se desarrolló el acto en sí: reunidos en la sede de IU, mientras los candidatos municipal y autonómico de esta formación parlamentaria juraban y perjuraban que esta convocatoria no era una estrategia electoral, entraron en la sala un grupo de cámaras de televisión y fotógrafos que filmaron la primera parte del encuentro. Esta situación resultó muy incomoda para muchos de los asistentes y otorgaba poca credibilidad a lo que los coordinadores de IU nos contaban.

La siguiente cuestión, que generó 2 momentos de tensión importantes, fue la de los ausentes, estaba claro que faltaba gente:

UGT no tardó en señalar que en ese foro no estaba representada la sociedad, faltando, según ellos, una parte muy importante, los empresarios; tesis rápidamente respalda por CCOO. En ese momento ambos sindicatos lanzaron la propuesta de invitar a la Confederación de Empresarios de Aragón (CREA). Esta propuesta generó un durísimo enfrentamiento entre CGT por un lado y CCOO y UGT por otro. Esta discusión se dilucidó, tras un larguísimo debate y tras numerosos reproches entre sindicatos por la última reforma laboral, de forma favorable a CGT gracias al apoyo tácito del resto de asistentes.

Siguiendo con los ausentes, Ecologistas propuso invitar a Chunta Aragonesista (CHA). CHA es un partido de izquierda capitalista, que actualmente cogobierna junto con el PSOE el ayuntamiento de Zaragoza, encargado del urbanismo municipal, responsable de proyectos especulativos de alto nivel como la EXPO 2008, especialista en controlar a movimientos sociales gracias a determinados elementos infiltrados fundamentalmente en el tema ecologista.

A algunos de los asistentes que habíamos trabajado muchísimo en la campaña de oposición a la EXPO 2008 nos resultaba durísimo compartir espacio con sus promotores y nos parecía contribuir a legitimar su erosionada imagen de izquierda. A IU y PC también les incomodaba que su directo competidor electoral, responsa-

ble de su práctica desaparición de las instituciones en Aragón, se sumase.

A pesar de todo y valorando la situación con frialdad, no se pusieron pegas cuando meses después CHA nos llamo a CGT para comunicarnos que quería entrar en la plataforma. Dada la magnitud del proyecto contra el que luchamos y de los intereses que lo respaldan todo apoyo es poco y CHA tiene 90.000 votos en Aragón.

Zanjado el asunto de las faltas de asistencia, comenzamos a debatir cuáles debían ser las líneas de argumentación de la plataforma, en caso de constituirse, y de qué manera y cuándo nos dábamos a conocer.

En cuanto a las razones por las que nos oponíamos, supusieron un nuevo e intenso debate tenso entre CGT y UGT, ya que éstos últimos proponían articular la crítica desde la lógica económica neoliberal descartando cualquier crítica antimilitarista y anticapitalista. Finalmente se optó por crear una comisión que redactase un manifiesto y un acuerdo de mínimos desde el que trabajar conjuntamente.

El inconveniente que se planteaba para comenzar la campaña y las acciones era el verano. Pero como lo único que sabíamos del proceso de selección era su inminente inicio, teníamos claro que había que dejar constancia cuanto antes que en la ciudad había oposición a la OTAN.

Por esa razón elegimos un tipo de acción en la que estuviese justificada la presencia de poca gente. La presentación consistió simplemente en una mesa de reparto con el panfleto del acuerdo de mínimos, firmado por el conjunto de las organizaciones, en la puerta de Capitanía General, emplazamiento simbólico de las acciones antimilitaristas en nuestra ciudad.

El reparto resultó un éxito, acudieron en torno a 200 personas, pese a no haberlo difundido apenas entre la población, y numerosos medios de comunicación se hicieron eco de la noticia.

La redacción del primer manifiesto-acuerdo de mínimos fue muy compleja. Había que aunar planteamientos provenientes de ideologías muy dispares y era de suma importancia lo que aquel texto dijese ya que iba a marcar las líneas del discurso de toda la campaña.

Vencidas rápidamente las posturas neoliberales de UGT, y con CCOO como convidado de piedra, ya que su ejecutiva regional, aunque asistía a las asambleas, no tomó la determinación de entrar en la plataforma hasta finales de octubre de 2006, el principal punto de discusión fue el de la lógica del miedo y el terrorismo. Todos los miembros de la comisión, excepto CGT, coincidían en que uno de los argumentos centrales para conseguir posicionar a la población en contra de la instalación de la base era que con la base aumentaría la inseguridad de la ciudad convirtiéndose en objetivo terrorista.

Tras casi una hora de discusión este argumento quedo desestimado por los siguientes motivos:

Supone entrar en la misma lógica del miedo que utiliza EEUU y ésta siempre termina favoreciendo a la derecha.

Supone contribuir a la criminalización los movimientos de resistencia de los pueblos.

Acabaría resultando contraproducente: legitima la OTAN, puesto que la principal competencia de la OTAN desde el 11-S es la lucha contra el terrorismo.

Desde el poder y los medios de comunicación de masas es el primer argumento que se rebate, invisibilizando el resto de planteamientos y limitando el debate al nivel de seguridad en que va a quedar nuestra ciudad. En ese punto, ya sabemos qué discurso gana entre la opinión pública: la democracia se ve agredida por gente enferma con el gen terrorista; sin embargo, la democracia no se intimida y su obligación es contribuir a la lucha con-

tra el terrorismo sin ceder al chantaje. Albergando el principal centro de inteligencia y espionaje, nuestra ciudad se convertirá en el sitio más seguro.

A pesar de decidir no utilizar el este argumento y quedar como mínimo común centrar el discurso en denunciar la barbarie de la OTAN sobre otros pueblos, CHA, CCOO y FABZ lo han utilizado en su nombre, durante todo el tiempo y han reabierto el debate siempre que han tenido ocasión.

Éste ha sido el punto más débil de la unidad de acción que las diferentes organizaciones zaragozanas hemos estado llevando respecto al tema OTAN, hasta tal punto que a final de febrero estuvo al borde de acabar con la plataforma.

A finales de febrero de 2007, aprovechando la coyuntura de tener que redactar un nuevo tríptico, adaptado a las novedades del proceso, CCOO, CHA e IU trataron, por 3ª vez, de introducir en él el argumento de que nos iban a atacar los terroristas por tener una base OTAN. Esta vez obtuvieron el apoyo de CNT, COAMOC, Liberación, Intersindical y de las asociaciones y colectivos vecinales del los barrios Torrero-La Paz. Por otro lado surgió otro bloque formado por CGT, PC y JC, denunciando el hecho de que en lugar de atacar y dirigir nuestros planteamientos contra los gobernantes que nos están imponiendo esta decisión, contra el imperialismo que implica la existencia de la OTAN y contra los crímenes de esta organización, nuestra acción estaba contribuyendo a la lógica que se impone desde el poder y los medios de comunicación de masas, legitimando, como ya hemos dicho, aquello contra lo que se supone que estamos luchando.

Este debate, el más duro que ha habido en el seno de la plataforma, se dio durante dos asambleas completas y paralizó la actividad de la plataforma más de tres semanas. Finalmente y una vez más, el argumento quedó fuera del discurso, se supone que para siempre, pero la plataforma a día de hoy aún no se ha recuperado del malestar generado.

Volviendo al acto, en julio, de presentación de la plataforma, la actividad anti-OTAN quedo suspendida hasta final de septiembre, entre otras cosas, debido a que buena parte de la militancia estuvimos dedicados esos meses a la docena de protestas que se hicieron en la ciudad contra el genocidio que Israel estaba cometiendo en Líbano y Palestina.

A finales de septiembre, nadie imaginaba la que se nos estaba viniendo encima, pensando que aún quedaban por lo menos 10 meses para la fecha de la toma de decisión sobre qué país iba a albergar el cerebro del monstruo atlántico. En este punto, un día y casi de casualidad, volvimos a ver una noticia en la que se decía que la decisión iba a tomarse durante la segunda semana de noviembre. De repente, el tiempo se nos echaba encima, y CGT decidimos lanzar una convocatoria de asamblea ciudadana, sin firmar, a través de las listas de difusión electrónicas que actúan.

Esta asamblea tuvo lugar el 2 de octubre y como sólo acudieron organizaciones decidimos constituirnos en plataforma en lugar de en asamblea. Eso sí, trabajando más en modelo red que en el de plataforma tradicional.

La situación durante la asamblea era un tanto desesperante: la información que teníamos era que la decisión se tomaba a mediados de noviembre y estábamos tomando contacto a primeros de octubre, con el inconveniente añadido de que la segunda semana de octubre son las fiestas locales. Esto limitaba a dos semanas tan solo, la campaña de difusión (en la ciudad no se sabía la carrera en que nos habían metido) y la convocatoria de una movilización.

En esa asamblea y antes de decidir qué hacer, CGT expusimos la necesidad de un compromiso serio por parte de cada una de las organizaciones que se sumasen. De

lo contrario y atendiendo a la magnitud del enemigo, una protesta que denotase debilidad sería contraproducente para nuestras pretensiones.

Finalmente se acordó comenzar el trabajo, convocamos una manifestación para 4 de noviembre de 2006 y decidimos hacer para su difusión 35.000 cuartillas y 6.000 carteles. Del mismo modo, se acordó la asistencia a los plenos municipales, que se celebran el último viernes de cada mes, para sacar carteles de protesta. Además de lo anterior, cada organización debía difundirlo entre su afiliación y por sus medios propios.

Las organizaciones que se sumaron a la plataforma hasta la movilización fueron: IU, CHA, PC, JC, CCOO, CGT, CNT, FABZ, AAVV VENECIA, EL CANTERO DE TORRERO, LIBERACION, COA-MOC Y ECOLOGISTAS EN ACCION. Hay que decir que CHA se negó a repartir panfletos porque en ellos se mencionaba al Ayuntamiento de Zaragoza y CCOO apenas participó en la difusión porque su ejecutiva no se decidió a entrar en la plataforma oficialmente hasta unos pocos días antes de la mani.

El mayor problema al que nos enfrentamos durante la campaña fue el desconocimiento que la población tenía sobre el asunto. Cuando te veían pegar carteles de "OTAN NO BASES FUERA" la gente preguntaba que si era una conmemoración del referéndum del 86. El silencio de la prensa local había sido absoluto: aparte de unas declaraciones del presidente autonómico, coincidentes con la visita de los inspectores de la OTAN, en la que aludió a la plataforma llamándonos "nostálgicos trasnochados con tufillo a progre", poco más se había publicado, lo que hacía el problema inexistente.

Se imponía la necesidad de romper la ley del silencio y que la opinión publica se enterase de que el PSOE, a todos los niveles, estaba echando el resto por traer la mayor base de logística y espionaje de la OTAN.

Para ello decidimos copar los espacios de cartas al director de la prensa local, mover el tema por correo electrónico al máximo, utilizar las páginas de contrainformación y buscar el apoyo de las radios libres. También se convocó una rueda de prensa unos días antes de la manifestación, sin olvidar el reparto diario de panfletos en el centro de la ciudad.

Tras la protesta en el pleno municipal del 27 de octubre, el trabajo comenzó a dar sus frutos. Los medios recogieron la protesta, lo que sirvió para que la convocatoria de la manifestación apareciese en prensa, comenzaban a publicarse cartas al director sobre el tema todos los días, IU y CHA pugnaban en las Cortes de Aragón ante la prensa por ver quien quedaba como el partido más anti-OTAN de los dos. Incluso la plataforma se benefició de esta rivalidad, ya que en su intento de llegar a la opinión pública y aparecer como el más comprometido con la paz, IU aportó numerosas cuñas de radio llamando a la manifestación y contribuyendo a la convocatoria; algo que de otro modo no se hubiera podido dar, puesto que las cuñas eran excesivamente costosas para la economía de la plataforma.

Con una buena campaña en marcha y el tema en los medios al delegado del gobierno, a la CREA y al PSOE no le quedó otra que salir a los medios a defender el proyecto, lo que propició que la ciudadanía en su conjunto se enterase de lo que estaba sucediendo y nuestra campaña cobrase sentido. El continuo empeño en invisibilizarnos desde los poderes públicos fue notorio: mientras a nivel estatal el PSOE denunciaba aquello de que el Ayuntamiento del PP en Madrid estaba utilizando las brigadas de limpiezas para quitar carteles de no sé qué manifestación de PSOE y UGT, las brigadas municipales de limpieza zaragozanas recibían órdenes, por parte de nuestro Ayuntamiento (en poder del PSOE), de arrancar los carteles de nuestra manifestación.

El sábado 4 de noviembre de 2006, estuvo lloviendo a cántaros desde primera hora de la mañana hasta bien entrada la noche. La suerte no estaba de nuestro lado, hacía meses que no llovía en Zaragoza. Aún así, a pesar del frío y el aguacero, salimos a la calle casi 5.000 personas, lo que suponía la mayor manifestación de movimientos sociales en Zaragoza desde la guerra de Iraq, en 2003.

La manifestación fue portada en la prensa local, la noticia llegó a los telediarios estatales, llegó a la prensa escrita estatal y llegó al comité evaluador de la OTAN. El ministro de defensa se vio obligado a hacer declaraciones sobre el rechazo social que Zaragoza había mostrado a la instalación de la Base y a la OTAN en sí como organización.

Pocos días después apareció publicado en la prensa que el comité evaluador de la OTAN otorgaba la mejor nota en el informe técnico a la candidatura española, gracias a las magníficas instalaciones de la Base Aérea de Zaragoza, a su situación geográfica al sur de los Alpes, a la buena predisposición a colaborar de la Universidad de Zaragoza y de sus poderes públicos. La única pega de esta candidatura, según la OTAN, era el rechazo social, motivo por el cual varios inspectores de la OTAN iban a realizar un seguimiento del mismo. En esta comunicación se anunciaba también que la toma de la decisión quedaba aplazada hasta final de enero de 2007 y se haría pública a primeros de febrero.

En ese momento los poderes públicos comenzaron con el clásico engaño del discurso de las compensaciones, que tan buenos resultados les dio con la EXPO 2008. Divulgaron a los cuatro vientos que la base crearía 4.000 puestos de trabajo, atraería una inversión de 4.000 millones de euros y traería para Aragón la tecnología logística más avanzada del mundo.

Si algo nos quedó claro después de observar cómo estaba reaccionando nuestra contraparte, fue que la protesta iba por el buen camino y que aunque nos hubiesen aplazado la decisión tres meses, debíamos mantener la lucha y la tensión hasta el final.

En la siguiente asamblea después de la manifestación, y partiendo de la nueva información que nos habían vendido de que la decisión se tomaba a finales de enero, decidimos convocar otra movilización para el 13 de enero. Pero la inactividad provocada por la resaca de la primera manifestación, así como el intento de algún que otro grupo o persona de utilizar el prestigio y peso de la plataforma para sus fines, junto con la proximidad de la navidad a la convocatoria, nos obligaron a retrasar la fecha hasta el 21 de enero de 2007.

Valorando la rentabilidad mediática de las protestas en los plenos municipales y el poco esfuerzo que conllevaban, decidimos mantenerlas, aumentando en cada ocasión el número de activistas que participaban.

La manifestación del 4 de noviembre había marcado un nivel del que no podíamos bajar. Así que esta vez decidimos tratar de dar a la protesta la dimensión que merecía. Partimos de que no estamos ante una lucha local de Zaragoza. Esta vez, por las circunstancias, tocaba dar el primer paso, pero entendemos que la lucha contra la OTAN es cuestión de todo el Estado, ya que es éste el va a acoger una nueva base. Igualmente es cuestión internacional en la medida en que es la OTAN la encargada de imponer por las armas las condiciones más lucrativas para el capital transnacional en todo el mundo.

Con esta convicción, acordamos que las organizaciones que tuviésemos dimensión estatal, íbamos a difundir la movilización en nuestras organizaciones, convirtiendo en estatal la manifestación del 21 de enero. Aunque la mani intentara tener calado a nivel estatal, teníamos claro que el grueso de la marcha debía ser de Zara-

goza. Acordamos trabajar los barrios de la ciudad con charlas y repartos. Hay que decir que casi ninguno llegamos a hacer las charlas que nos correspondían. Aparte de las charlas, buscamos atraer más organizaciones e hicimos 50.000 cuartillas y 7.000 carteles. Esta vez tanto CHA como IU pusieron cuñas de radio.

En lo que a la difusión estatal se refiere, prácticamente sólo la trabajó CGT. A final de noviembre CGT-Aragón logró que la Confederación General del Trabajo en su conjunto se comprometiese a participar y a apoyar las luchas contra la OTAN. Más tarde, ya en enero, lanzamos una petición de solidaridad a los compañeros de las otras territoriales de CGT y a la CNT-francesa. Estos últimos, además, asumieron el papel de difundir la movilización entre el anarcosindicalismo europeo. El llamado de solidaridad consistía en que aquellos entes que pudieran venir a la manifestación lo hicieran y los que no, nos apoyaran con una concentración en sus territorios, la semana previa a la manifestación. Todas las concentraciones serían notificadas tanto a las instituciones local, autonómica y estatal, como a la propia OTAN.

Llegado este punto es necesario agradecer el apoyo prestado a mucha gente: a la gente de Aragón que no siendo de Zargoza acudieron para la mani; a la CNT-Francia por la difusión internacional y por las cuatro concentraciones de apoyo; a CGT-Valladolid por acudir a la manifestación, crear una asamblea anti-OTAN y hacer concentraciones de apoyo; a CGT-Baleares y CGT-Murcia por sus concentraciones de apoyo; al sindicato de administración pública de CGT-Madrid y al CAES por acudir a Zaragoza; al CSO Roquetas y a la CNT de Castellón por difundir el conflicto; a SodePaz de Cantabria por concentrarse, a pesar de la represión policial; al Candelero, a radio Clara, a radio Elo, a Kaos en la red y al Rojo y Negro por el interés que pusieron en la difusión y seguimiento de la movilización; y, por último, a aquellos que, por traición de la memoria, no queden aquí reflejados.

Volviendo a la historia, tras la navidad la actitud de la prensa fue sorprendente, publicaban casi todo y llamaban para entrevistarnos; los columnistas de la prensa local opinaban constantemente y algunos en contra de la Base; las radios comerciales nos llamaban y hacían debates sobre el tema; incluso las televisiones locales nos invitaban; en la rueda de prensa, del 17 de enero, para convocar a la manifestación casi no cabían los periodistas en la sala, estábamos atónitos de la fuerza que parecíamos tener.

En esta primera quincena la plataforma creció debido a la incorporación de: Chobenalla, Los Verdes, STEA, Inter Sindical, AAVV Los sauces, AAVV Garrapinillos, AAVV Los Rosales y AAVV Valdespartera.

El Ayuntamiento seguía arrancándonos los carteles, incluso tenemos tres multas por pegar carteles. Pero con el poder mediático de nuestra parte nos daba un poco igual la suerte de nuestros 7.000 carteles.

Tres días antes de la manifestación comenzó el contraataque de los políticos del PSOE: los puestos de trabajo, que de noviembre a enero habían descendido paulatinamente a 1000 indirectos, subieron a 3000 de alta cualificación y tanto las reversiones económicas como las tecnológicas se dispararon de un día para otro. Estas declaraciones consiguieron desmovilizar a buena parte de progres socialdemócratas pero no hicieron demasiado daño al movimiento.

La manifestación del 21 estuvo bien, para estar en enero el día acompañaba, y asistimos mucha gente, entre 15 y 20.000 personas, a mi parecer. Una cifra que estaba muy bien para el nulo trabajo estatal del resto de grupos. Mucho colorido, gritos combativos, en fin, lo que tiene que ser toda manifestación.

Ese mismo domingo 21 de enero, la prensa comenzó con su trabajo, dejando

claro a quién sirven. Los periódicos aragoneses amanecieron con su cometido cumplido: especiales sobre la manifestación recogían la opinión de personalidades renombradas, como el Rector de la Universidad de Zaragoza hablando en favor de la OTAN y sus bases. Ese mismo domingo 21, antes de que nos hubiese dado tiempo a terminar de recoger los materiales utilizados en la protesta, comenzamos a recibir llamadas de militantes indignados por las cifras de participación que las ediciones digitales de los medios estaban dando. Según éstas, la asistencia a la manifestación oscilaba entre 100 y 1.000 personas. A estas llamadas les sucedieron otras de gente con la misma indignación, porque los informativos radiofónicos y televisivos cifraban entre 1.000 y 2.000, el número de manifestantes.

Al día siguiente, las portadas de los periódicos locales abrían con fotos mal intencionadas de "1000 y 2000 personas". Mientras, hasta *El País* recogía la movilización, hablando de "al menos 10.000 personas". Los mismos periodistas que días antes nos llamaban y publicaban lo que les decíamos escribían artículos demoledores en contra de la protesta. La estrategia de los medios locales y del PSOE estaba clara, habían magnificado el rechazo social a la base OTAN para luego machacarlo.

En los días sucesivos asistimos a declaraciones en horas punta de audiencia de Moratinos, José Antonio Alonso, Alberto Belloch, Marcelino Iglesias, el general de la base aérea, el Delegado del Gobierno…

Al domingo siguiente el ataque se mantenía: El principal medio local, Heraldo de Aragón, y en el día de mayor venta semanal, publicaba encuestas con respuestas inducidas, objetivamente faltas de rigor, utilizando su portada y sus 5 primeras páginas para demostrar que el 60% de la ciudad aceptaba la Base, si ésta traía las reversiones que los políticos prometían, dejando claro al mismo tiempo, que la oposición era cosa de la generación idealista y trasnochada de la transición. No hay lugar para explayarse, pero la manipulación por parte de este medio y de la empresa privada que realizó la encuesta, para hacer llegar a la opinión pública la visión de que la base gozaba de respaldo social, fue flagrante. A todo esto sólo pudimos contestar por correos electrónicos masivos.

La asamblea para valorar y proponer con qué acciones continuábamos, se celebró después del ataque de la prensa, lo que condicionó la valoración de las organizaciones. Había un nuevo aplazamiento de la decisión, esta vez, a junio de 2007. CCOO dijo que el movimiento había tocado techo que no habíamos logrado llegar a la sociedad, por lo que no debíamos convocar más movilizaciones y teníamos que abrir el discurso, es decir, vaciarlo de contenido antimilitarista, antiimperialista y anticapitalista. Curiosamente esta propuesta vino del grupo que menos había trabajado en la difusión y del único que no había aportado bloque en la manifestación.

Lo cierto, es que el serio ataque del PSOE y la prensa, nos estaba destrozando el ánimo. Junto con esto, surgía el agotamiento acuciado porque teníamos que alargar la campaña 6 meses más.

Si algo quedaba claro, era que debíamos ser cautelosos con las protestas y que no podían convocarse alegremente, porque los medios nos iban a hundir al mínimo indicio de debilidad.

A la siguiente asamblea, CGT acudimos con tres propuestas de trabajo: seguir con los repartos en barrios, hacer un macro concierto anti-OTAN y hacer una tercera manifestación, mÁ trabajada por todos los grupos en su dimensión estatal, en mitad de la campaña electoral de mayo de 2007.

La mani de mayo de 2007, fue desestimada por el resto de grupos, sobre todo por los que participan en las elecciones.

El concierto se aprobó en formato jornada de lucha al aire libre que tendría lugar el 22 de abril, pero nuestra falta de compromiso causada por el desgaste lógico de un movimiento unitario con ideologías tan dispares, el regreso de los y las militantes a las actividades cotidianas en sus organizaciones, que teníamos casi abandonadas, la falta de dinero, la falta de compromiso político de los grupos de música, unido al miedo a las discográficas de los que se presuponen ideológicamente afines y el malestar en el seno de la plataforma creado por el debate sobre el terrorismo, hicieron que el 22 de febrero se suspendiese la jornada de lucha.

Con lo que continuamos, es con una campaña de reparto de trípticos y recogida de firmas que comenzó el día 5 de marzo. La cincomarzada es una fiesta popular en Zaragoza, normalmente de carácter reivindicativo, que se celebra en un parque y a la que acuden unas 10.000 personas. La fiesta es organizada por la FABZ y en esta ocasión el lema de la fiesta fue contra la OTAN. En el parque casi todas las organizaciones de la plataforma tenían stand. Chobentu (juventudes de CHA) celebró un referéndum sobre la Base OTAN. Ese día, con una presencia más visual que real, sirvió para que nuestro mensaje llegase a mucha gente.

También en la Cincomarzada, in situ, fue donde el PSOE cambio su estrategia. Alberto Belloch en su baño de masas y para evitar problemas durante la campaña electoral, hablo sobre la OTAN como una cuestión ajena a él y a su partido. "La decisión la toman las altas esferas de la OTAN y poco tenemos que ver" "Es una lástima pero la base irá a Polonia".

Viendo que la plataforma necesitaba un respiro, que la toma de decisión había vuelto a aplazarse, según parecía hasta noviembre de 2007 y que el tema de la base había vuelto al silencio y al oscurantismo con el PSOE echando balones fuera; CNT-enseñanza, CGT y JC decidimos trasladar la pelea a la Universidad, aprovechando que el rector se había posicionado favorablemente al proyecto y que la colaboración de la Universidad era un punto fuerte en el informe técnico de la candidatura de Zaragoza.

Convocamos a una asamblea universitaria, en la que se decidió hacer una campaña de difusión en la Universidad con tres mesas de reparto semanales durante todo marzo junto con una recogida de firmas para entregar al rector. La campaña culminó el 29 de marzo con una manifestación universitaria sin mucho éxito a pesar de haber repartido más 15.000 dípticos entre las diferentes facultades. Esa misma mañana Moratinos, declaró en Radio Zaragoza que él y su partido poco tenían que ver con la candidatura y que la decisión era algo supraestatal. Esto después de que tanto él como Zapatero y Alonso han estado recabando apoyos para la candidatura española por medio mundo.

Actualmente los repartos y la recogida de firmas de la plataforma son algo residual, que los diferentes grupos vamos haciendo cuando nos toca, con poco esmero y entusiasmo, pero sí con cierto escaqueo. La plataforma está en letargo y a sus reuniones acudimos 5 ó 6 organizaciones. Pero esto no se ha acabado, ni mucho menos, sólo nos hemos tomado el respiro que era necesario.

El 5 de junio de 2007 está convocada la próxima asamblea, con nuevas propuestas muy interesantes y con muchas ganas por parte de la militancia y con la necesidad de encontrar apoyo fuera de la ciudad.

Zaragoza no desea ser cómplice de la OTAN. Desde aquí seguiremos trabajando para que las relaciones entre los pueblos giren en torno a la justicia social y no a las criminales políticas de guerra y miseria que las potencias capitalistas y sus ejércitos imponen a través de la OTAN, seguiremos la lucha hasta acabar con esta organización terrorista y criminal.

VI Encuentros del Área de educación, exclusión y menores: ¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado?

Ana P. Cabanes
A. C. Candela

Por sexto año consecutivo, se han llevado a cabo los encuentros educativos organizados por el Área de educación, exclusión y menores. Bajo el título *"VI Encuentros Convivir frente a la cultura global"*,una vez más tratando de, colectivamente, dar respuestas a lo que nos está pasando en las escuelas, fiel reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad.

La apertura de los encuentros se inició con un acto en el Ateneo de Madrid, que por tercer año colgó el cartel de "no hay entradas" y que bajo el nombre de "Pedagogía, memoria y república: poemas y canciones", abrió los encuentros con un acto de recuerdo y homenaje a la pedagogía republicana. Un video nos mostró las misiones pedagógicas que se llevaron a cabo durante los años de la república y que rindió un homenaje a la memoria de los maestros y maestras que durante el Franquismo fueron perseguidos. Una mesa redonda con Mirta Núñez Díaz-Balart, Ignacio Fernández de Castro y Javier Sánchez, moderada por Gonzalo Romero en la que se habló de la represión que el franquismo ejerció en la escuela, la represión fascista contra los maestros, la memoria de la utopía conseguida en la República y arrebatada y asesinada durante los años de Dictadura, y el reconocimiento de un sistema que hereda todo del franquismo por una falsa transición y que hace imperar un modelo de pedagogía que alimenta al capitalismo.

Durante ocho semanas, los viernes, nos reunimos en los locales de la Asociación Cultural Candela, para juntos repensar la educación. Entre 35 y 40 personas, nos encontramos cada día y con el modelo de exposición-debate se llevaron a cabo unos encuentros, que más allá del evidente interés de las ponencias en si, fueron enriquecidos con las aportaciones de los asistentes.

Día tras día, distintos ponentes le dieron una vuelta a temas que nos ocupan, y nos preocupan, y que de una forma u otra están relacionados con cómo educamos, para qué sociedad, y bajo qué modelos educativos.

En el primer encuentro, y a modo de introducción, de la mano de Agustín Morán, recorrimos el marco socio-político en el que se desenvuelve la educación, analizando el modelo social en el que se enmarca nuestro sistema educativo. De este modo se sentaron las bases del modelo de mercado en el que estamos

inmersos y que llega a todos los rincones de nuestra vida, y por su puesto a las escuelas que, salvo honrosas excepciones, reproduce el modelo capitalista, competitivo e individualista de nuestra sociedad.

El segundo día con Diego Llorente, vimos como las vallas de la exclusión cada vez son más altas. Y no sólo las vallas físicas, sino todas las barreras que tienen que sortear las personas, que víctimas de las formas de vida de este primer mundo en el que vivimos, tienen que dejar sus casas y sus familias para buscarse la vida. Y cuando llegan aquí, a la tierra prometida, se encuentran con una situación de explotación laboral, de recorte de sus derechos y de negación de una participación ciudadana en condiciones de igualdad con respecto a la población nativa.

Y por supuesto, también en las escuelas se ponen barreras, creando ghettos que lejos de integrar discriminan y segregan.

En una tercera sesión con Amparo Caballero y Gonzalo Romero, se le dio la vuelta a eso de "la violencia escolar". "No hay un dentro sin un fuera", es decir, no podemos entender la violencia escolar, sin mirar qué está pasando en nuestra sociedad, que modelos estamos viviendo, cómo se afronta la resolución de los conflictos y cómo la escuela, lejos de ver en los mismos una oportunidad para trabajar y para solucionar los problemas, los afronta desde modelos competitivos. Las interacciones que priman en nuestra sociedad son competitivas y así mismo se reproducen en la escuela que reproduce el modelo social en el que está inmersa.

En otra sesión, con Dani Jiménez, entramos a analizar "el contexto de socialización de los menores peligrosos". Los modelos de referencia y de pertenencia son los que conducen al menor y le colocan en el lugar que le corresponde, en el que la sociedad le adjudica para que este modelo capitalista pueda seguir nutriéndose de la debilidad de los más débiles. Así, es el orden violento el que genera la exclusión y la marginación.

Los medios de comunicación fue otro punto de discusión en el área. De la mano de Blanca Muñoz, nos adentramos en el poderoso mundo de los medios de comunicación, que generan un modelo que pretende homogeneizar, y vendernos los valores del éxito y la competitividad. Y no está sólo el peligro en lo que nos cuentan, sino en todo aquello que no está, que desaparece de los medios de comunicación y por defecto...de nuestras vidas.

En las dos sesiones siguientes el debate giró alrededor de algunas experiencias que se están llevando a cabo, tratando de convivir frente a la cultura global de cada día. Los GAKs (Grupos Autogestionados de consumo), nos acercaron a una pedagogía del consumo responsable y de la agroecología. En esta sociedad de mercado, se emplea la alimentación como otro medio para despojar al individuo de su propia libertad para nutrirse adecuadamente, imponiendo y "educando" en unos hábitos que favorecen únicamente a las empresas del sector.

Los compañeros de la librería asociativa Atrapasueños, nos presentaron su proyecto de librería asociativa que surge del encuentro de diferentes activistas de redes de lucha contra el paro en el año 2001, y que desde un trabajo político editorial elaboran materiales didácticos, editan y publican trabajos de diferentes colectivos.

En esa misma sesión el proyecto de "Profesores en red", nos mostraron como es posible y necesario trabajar los modelos de convivencia escolar. A través de su página web pretender poner en contacto diferentes experiencias comprometidas con el cambio y la mejora en la educación.

Afortunadamente, aunque el panorama educativo no puede ser más desalentador, todavía quedan núcleos de resistencia y así nos lo demostraron en la última sesión

Manolo Álvaro y Jesús Sánchez, que en la Universidad Autónoma y en el IES Sefarad respectivamente, trabajan tratando de acercar a sus alumn@s otras realidades, otras posibilidades y tratando de que sus alumn@s piensen, se cuestionen el mundo, investiguen y se planteen en qué mundo quieren vivir, sin olvidar que tenemos una historia que es necesario conocer para entender lo que nos pasa, posicionarse y tomar partido. Bien lo saben en el IES Sefarad que a través de la revista "Entresiglos 20-21" recogen la historia oral y hacen una investigación y recuperación de la memoria histórica, fomentando la investigación y el espíritu crítico de sus alumnos.

Tomar partido en lo cotidiano y cuestionarnos las formas de consumo, el qué y el cómo hacemos nuestro trabajo en nuestras escuelas o cómo nos apoyamos y trabajamos unos colectivos con otros, quizá sea el único arma de que disponemos para impulsar un cambio que en educación se hace cada vez más urgente, y más necesario, porque la escuela es la mano que mece la cuna, esa mano que domina el mundo. Bien lo saben quienes diseñan los planes de estudio desde la etapa de educación infantil, hasta los planes universitarios. Saben que para que perviva el modelo social y económico en el que estamos inmersos, es necesario comenzar desde abajo, desde el principio. Y el principio está en las escuelas, en las que se reproduce el modelo social en el que nuestros niñ@s tienen que integrarse, un modelo competitivo, violento e individualista.

El cierre de los encuentros se llevó a cabo en el CAUM, donde el Colectivo Konkret, Unidad de Producción Alkores, llevó a escena "Los siete pecados capitales del capitalismo" que con un tono irónico y cuasi cabaretero puso encima de la mesa realidades cotidianas y fácilmente reconocibles en nuestra sociedad.

Diez días han bastado para dar otra vuelta de tuerca a este modelo social del que formamos parte, en tanto en cuanto no nos cuestionamos nuestras formas de vida y nuestros modelos educativos, laborales y formas de consumo. Merece la pena seguir pensando y trabajando en esto y empezar a caminar todos juntos para construir nuevos modelos.

Nos vemos el año que viene...en los VII encuentros.

elroto@inicia.es

Siesta

Conocí el aburrimiento en esas tardes de siesta
que ponían su peso sobre mi patio de pueblo,
eran, a modo de nebulosa, unas eternas horas
que siempre volvían con la misma periodicidad.

Todo era lento, excepto unos pasos inquietos
que deambulaban la casa con pies niños
como queriendo atrapar el tiempo en los rincones
que nunca se traspasaban por miedo al ruido.

Todo era inmenso, hasta lo que la ventana
dejaba adivinar por la rendija virgen de la frailera,
todo, como un inmenso pasillo en la penumbra
donde la mente teje un frescor que no existe...

Recuerdo entonces un aburrimiento que
empalaga y nutre, que adormece y despierta,
un ligero placer cómplice, un juego,
un monólogo más allá de uno mismo.

Sí, la magia de la siesta me saluda
esta noche de invierno
en que añoro ese aburrimiento creativo
de mi infancia.

Mª Esperanza Párraga Granados

El perro

(a "Morito")

Morito tuvo días de dulces con los niños,
de silencios canicas debajo de las cejas
y de rabos cortados...

Morito acurrucaba los pequeños espacios,
proporcionado salto con sonrisas,
pero creció en los sueños...

Morito permanece en los destinos
de aquellos que abandonan las caricias
y oprimen la infancia con los dedos.

Mª Esperanza Párraga Granados

Juego

El niño va, viene, rueda la pelota redonda de la risa,
patalea, corre, golea porterías que no existen,
vuelve, regresa, sueña revolcándose en la tierra,
se levanta, grita, recoge el rebote que consiente;
da la espalda, mira: otro niño juega en la arena...

Se enfada, se sienta, a sus pies la pelota
llora la envidia.

Mª Esperanza Párraga Granados

La "ostia" del obispo

Gonzalo Romero

El Papa "Benito", en el día más jubiloso de la cristiandad y en su mensaje Urbi et Orbe lamentó desde Roma y desde su balcón la *prolongada matanza en Irak y el caos en Afganistán* mientras que denunciaba la violencia en nombre de la religión. Y también dijo en el mensaje de Pascua que *el sufrimiento en todo el mundo pone a prueba la fe.*

El papa "Benito" nunca profundiza en las causas de ese doloroso sufrimiento que tanto atormenta a las personas de buena fe. La "buena fe" es un aserto tan generalizable y utilitario que no soporta bien el sufrimiento de cerca, el que salpica, el que compromete. El lenguaje del papa Benito es tan general, tan global, tan despegado y tan correcto que puedes escucharle durante horas sin que nada cambie, sin que se mueva un solo músculo de análisis socio político. Lo hace muy bien, pero que muy bien. El poder papal, como casi todos los poderes unipersonales y autocráticos necesitan controlarlo todo, y es por eso que se debe aprender desde pronto, desde la trepa inicial, el lenguaje generalista y despegado de la realidad, que les hará útiles al sistema al que sirven. Es por ello que necesitan institucionalizar la solidaridad controlada, no vaya a ser que quienes se crean la resurrección del Cristo y la historia comprometida del Jesús de la paz y la espada, vayan a sacar a pasear la revolución necesaria que aún nos espera.

En Entrevías, en San Carlos Borromeo, se come en el altar celebrante del trabajo obrero del hombre y de la mujer de Entrevías, el pan sagrado que fabrican las madres acostumbradas a tanto dolor provocado, acostumbradas a hacer un pan reparador que sostienen en el horno caliente de la solidaridad boca a boca. Un pan que a veces sabe a rosquilla, el dulce sabor de una mano amiga, tendida a quienes nadie secó el sudor de un trabajo cansado, mal pagado y agotador. Esa rosquilla les quema la fe a los obispos, pero esa rosca es el arma cargada de futuro que sostiene la esperanza de un mundo mejor. Esas madres la sostienen de pie, erguidas, ante la "ostia" arrodillada, amarga y sin sabor que un obispo ajeno les ha soltado.

P.D. Una nota aclaratoria. Lo del papa Benito no pretende ser un mote ofensivo. Una vez, mi hija Alba, de 8 años recién estrenados, al verle en la tele le llamó así. El otro día ella me regaló un dibujo de una niña que miraba llorosa la pierna dolorida de su papá: *"papá, te quiero, espero que te recuperes pronto de la pierna"* –achuchada de un tirón que me recuerda que me hago ya mayor-. ¿Verdad que aún nos queda la esperanza?

El conflicto en las aulas a través de la lente de la cámara

María Luisa Ortega
Universidad Autónoma de Madrid

Como bien sabemos, el cine es un paradigmático termómetro con el que medir los miedos, las inquietudes y los imaginarios que las sociedades construyen y proyectan sobre las realidades contemporáneas, sobre todo aquel producido por la gran industria de Hollywood y que, aprovechando el dominio sobre los circuitos de distribución y exhibición, es consumido por millones de personas en todo el mundo. De ahí que resulten cada vez más alarmantes las imágenes que el cine comercial viene construyendo en las últimas décadas sobre unas aulas (especialmente de secundaria) convertidas en verdaderas jaulas de violentas fieras y una figura docente transmutada, literalmente, en soldado disciplinario[1]. En *Mentes Peligrosas* (John N. Smith, 1995), film basado en el relato autobiográfico de Louanne Johnson (*My Posse don't homework/Mi pelotón no hace los deberes*, 1992), aunque con muchas licencias adaptativas destinadas principalmente a acomodar la figura protagonista al estereotipo hollywoodiense del profesor carismático, Michel Pfeiffer interpretaba a una mujer divorciada y exmarine experta en kárate que se enfrenta a una clase del programa "Academy", eufemismo para denominar un proyecto de segregación académica para chicos considerados irrecuperables por el sistema educativo y mayoritariamente integrado por negros y latinos. Henry Giroux ha realizado un brillante análisis de la ideología subyacente a la película, sobre todo en lo que atañe a la construcción racial (la raza blanca como arquetipo de la racionalidad, de la autoridad como "mano dura") y al "curriculum oculto" de film donde las historias y las experiencias de los estudiantes son tan irrelevantes en el guión como lo son para esa docente/domadora que aplacará a las fieras con una mezcla de exhibición de poder, compasión y consumismo como soluciones pedagógicas[2].

Pero el modelo de profesor-militar en el cine americano no era nuevo. Había hecho su primera aparición en los años cincuenta, aunque bajo una luz muy alejada de sus encarnaciones contemporáneas, en una película como *Semillas de maldad* (Richard Brooks, 1955), en la un exmiembro de la

[1] Sobre este arquetipo, y otros que el cine de ficción ha construido sobre la figura del docente, véase Felicidad Loscertales y Trinidad Nuñez, *Violencia en las aulas. El cine como espejo social* (Barcelona, Octaedro, 2001).

[2] Henry Giroux, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del film* (Barcelona, Paidós, 2003). Véase también el análisis de Ramon Espelt, *Jonás cumplio los 25. La educación formal en el cine de ficción, 1975-2000* (Barcelona, Laertes, 2001), donde recoge algunas experiencias de trabajo con la película entre futuros profesores nortemericanos. En ambos trabajos se analizan también la forma desvirtuada en que se presenta el programa "Academy" basada en la convivencia prolongada de pequeños grupos con un mismo docente para crear lazos afectivos y con programas y rutinas pautadas aplicadas en todo el país.

armada se convertía en profesor de un problemático instituto de Brooklin, epítome de una jungla urbana habitada por "salvajes", jóvenes y adolescentes que, en el abanico de matices que va desde el "rebelde" al "delincuente", el cine de estos años convertiría en protagonistas de numerosas películas desde *Rebelde sin causa* (Nicholas Ray, 1955) a *Rebelión en las aulas* (1967). En esta última, Sidney Poitier, uno de los chicos problemáticos en *Semillas de maldad*, encarnaba el modelo de profesor carismático y "salvador" que se convertiría en arquetipo recurrente en muchas de las representaciones cinematográficas posteriores. En ellas se manifestaba el temor de una sociedad ante las nuevas realidades sociales surgidas en la posguerra, donde la ideología dominante se veía amenazada por el modelo tradicional de familia en crisis y la calle y las bandas que usurpaban el liderazgo de los padres[3]. El tiempo que dista entre la primera versión de *Rebelión en las aulas* de James Clavell en 1967 y la secuela que Peter Bodganovich realizará en 1994 es significativo para observar las transmutaciones operadas en los imaginarios sobre el conflicto y la violencia en las aulas. En la primera, los chicos conflictivos eran meramente rebeldes y fácilmente "recuperables" y las artes innatas y cuasi mágicas del profesor "salvador", el señor Tuckeray[4], operaban en todo un centro de un barrio marginal de Londres. En la versión de 1994, se demandan los servicios del ya jubilado señor Tuckeray para situarlo al frente de una clase de la "Sección H" de un instituto de Chicago, el gueto en el que ha sido segregado el grupo de chicos negros, chicanos y marginales dejados a su suerte y sin opción de "salvación". El film denunciará directamente, a través del personaje de Poitier, los prejuicios que determinan esta política por la que se decide de antemano cómo son estos chicos "conflictivos", sin interés alguno por escucharlos y conocerlos realmente (o ayudarles, como hará el experimentado profesor, a conocerse a sí mismos como colectivo en un contexto social que los contempla como una amenaza), y que los condena irremisiblemente a la exclusión.

Desde luego, *Rebelión en las aulas II* y profesor Tuckeray presentan un paisaje realmente esperanzador y un enfoque cuando menos liberal frente al mercenario profesional interpretado por Tom Berenguer en *El sustituto* (Robert Mandel, 1996) que por métodos violentos y arengas militares "reconducirá" la dinámica educativa a la manera de un centro de reclutamiento (mientras desmantela una red de narcotráfico manipulada por el propio director del centro: todos los delincuentes del film, el director y los alumnos, son negros o latinos), o como el personaje interpretado por Morgan Freedman en *Escuela de jóvenes rebeldes*, (John G.Avildsen, 1989), película construida sobre la historia real de un antiguo instructor del ejército, Joe Clark, que pasaría a dirigir un instituto con uno de los índices más altos de fracaso escolar del país en 1982, apoyado por la administración Reagan y convertido por ésta en modelo de educador. La película reivindica a este siniestro personaje (que terminará siendo expulsado del sistema educativo) y sus métodos violentos y autoritarios para conseguir la que se presenta como la única meta del sistema educativo –superar el examen estatal de capacidades mínimas- y cuyo discurso se sustenta en arengas para que los chicos negros dejen de culpar al sistema por sus fracasos y se culpen a sí mismos. El paranoico miedo social a la adolescencia y la juventud proyectado sobre la violencia en las aulas, y la consagración de la represión y el autoritarismo cuasi-fascista como antídoto que estas películas destilan, tuvo su máxima expresión en dos películas de Mark L. Lester, *Curso 1984* y *Curso 1999*. En la primera, una voz nos informa de los 280.000 casos de violencia contra

[3] Sobre ello, véase de nuevo el libro de Ramon Espelt.

[4] Como en otros arquetipos del docente generados por el cine comercial, el señor Tuckeray encarnado por Sidney Poitier no es un "profesor profesional", sino un ingeniero en paro. Señalamos la naturaleza "innata" del carisma con el que el cine ha revestido a la figura del profesor por el poder de seducción en el espectador (especialmente entre muchos docentes o futuros profesores) de este modelo en películas tan exitosas como *El club de los poetas muertos*. Recomendamos leer de nuevo a Giroux, en el libro citado, en la devastadora crítica ideológica que realiza de esta película desde la pedagogía crítica.

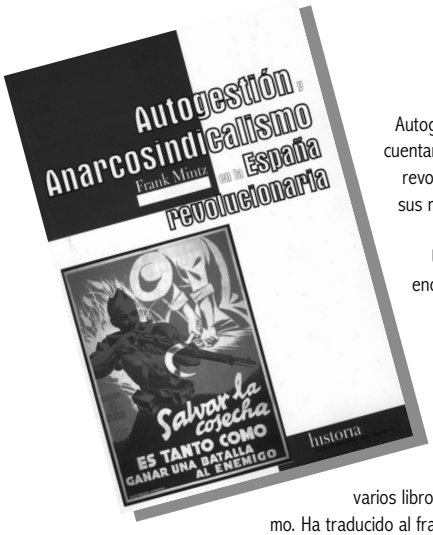
los profesores que cada año se denuncian en Estados Unidos, y, amparándose en su base en hechos reales, representa el centro escolar devenido en cárcel (con arcos de seguridad, pantallas de control) albergando a delincuentes que ejercen la violencia más salvaje sobre los docentes y condenados ya no al fracaso, sino a la muerte. En su secuela, la paranoia llega a su extremo proyectada hacia un futuro en el que la violencia escolar es dominada por profesores-rotos, diseñados para enseñar historia o química, pero sobre todo para tratar con contundencia los casos de indisciplina aplicando los castigos que se deciden desde un panel de control.

Si como decíamos al inicio el cine es un termómetro de los miedos y las inquietudes sociales, el panorama que estos títulos ofrecen es realmente aterrador. Y es difícil consolarnos con la afirmación de que estas películas son simples constructos, artefactos ideológicos que presentan sin ambages la forma en que la derecha más reaccionaria contempla la resolución de los conflictos (alcancen o no formas violentas): obviamente lo son, pero están amparados por otros muchos discursos, incluidos los de los medios de comunicación, que frente al análisis y la reflexión sobre las realidades y las experiencias de los jóvenes y adolescentes en nuestra sociedad contemporánea (incluidas las percepciones y funciones que ven en el sistema educativo) eligen la fórmula más fácil de la estigmatización y la "criminalización" de situaciones y conductas diferentes al modelo de orden, racionalidad y disciplina tradicional.

Sin duda alguna el panorama presentado podría contrarrestarse con otras miradas y otros títulos (sobre todo procedentes de otras áreas culturales o producidas desde los márgenes del sistema industrial) alejados de los extremos indicados, aunque no son muchos los que ofrecen representaciones realmente alternativas a las dinámicas de generación y resolución de conflictos en el contexto escolar. Pero preferimos terminar estas páginas apuntando hacia otra dimensión del cine y lo audiovisual, no en su dimensión de espectáculo o en producto de consumo (ya sea cultural o industrial), sino como instrumento educativo capaz de convertirse en agente de dinámicas por las que el conflicto (en el aula y fuera de ella) sea entendido como una realidad en las relaciones humanas y que debemos aprender a resolver, disociando el concepto de conflicto de aquel de violencia del que tan a menudo se contagia. Esto es lo que en los últimos tiempos ha venido haciendo La Asociacion La Claqueta (www.asociacionlaclaqueta.com) a través de su taller "Imágenes para la convivencia". En este programa, se invita a los chavales, en primer lugar, a analizar situaciones de conflicto en sus muy diferentes dimensiones a través de la reflexión en torno a la proyección de cortometrajes (entre otros, trabajan con *Hiyab* (Xavi Sala, 2006), excepcional en sus potencialidades para esta dinámica y con una temática que permite abordar el conflicto en contextos interculturales); en segundo lugar, se convierten en guionistas y directores de sus propios cortometrajes, historias que deben plantear una situación de conflicto pero para las que deben que ofrecer diferentes opciones de resolución. Del mismo modo, mediante la expresión de experiencias de los chavales a través del cine y el audiovisual, la universidad de FLACSO (Argentina) desarrolla una parte importante de las actividades de integración y prevención de la violencia de su proyecto "Escuela, violencia y subjetividad", algunos de cuyos resultados hemos visto recientemente en los documentales *Entrelíneas* y *En la esquina* (una de las responsables del proyecto es Silvia Duschatzky silviadu@fibertel.com.ar). Dos ejemplos que podemos señalar entre otros muchos proyectos que convierten el cine en un mediador y en un instrumento no sólo de representación sino de expresión y apoyo a la resolución de conflictos.

Si experiencias y dinámicas como éstas, y sobre todo aquellas que cotidianamente protagonizan nuestros docentes, alumnos y trabajadores sociales en las aulas y los centros para resolver los conflictos tuvieran una mayor presencia en los medios de comunicación y en el cine popular, quizás los aberrantes discursos sobre la violencia escolar encarnados en las películas comerciales citadas encontraría menos terreno abonado para sembrar su perniciosa semilla.

LO LLAMAN VIDEOJUEGOS, PERO YO CREO QUE NOS ESTÁN ENSEÑANDO A MATAR
¡DISPARA, DISPARA!



MINTZ, Frank. (2006)
Autogestión y anarcosindicalismo en la España revolucionaria.
Madrid.
Editorial: Traficantes de sueños. Historia.

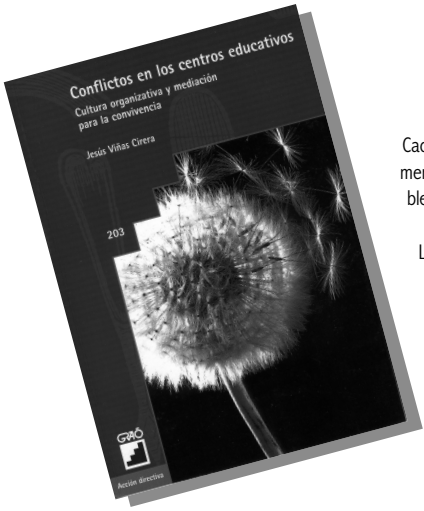
Autogestión y anarcosindicalismo en la España revolucionaria es la historia, como cuentan y escriben en la editorial que lo publica, Traficantes de Sueños, de la única revolución europea en la que los trabajadores, con los medios de producción en sus manos, amenazaron de forma efectiva con imponer su criterio por encima de cualquier línea política que no fuera promovida por ellos mismos.

Un potentísimo estudio, muy bien datado y documentado, para reconocer la enorme potencialidad de la honesta autogestión al servicio de los trabajadores y también para reconocer los límites con los que se toparon y las traiciones que soportaron.

Escrito por Frank Mintz, investigador especializado en los movimientos sociales autogestionarios y libertarios. Integrante del comité editor de la revista *Les temps maudits (París)* y autor, entre otras obras de *La autogestión en la España revolucionaria (La Piqueta, 1976), Los amigos de Durruti, los trotskistas y los hechos de Mayo (Campo Abierto, 1979)*, y varios libros sobre la autogestión durante la guerra civil española y el anarcosindicalismo. Ha traducido al francés escritos de Kropotkin, Malatesta, Abad de Santillán, Berneri y Chomsky entre otros.

Mintz es, además, un reconocido militante anarcosindicalista de la Confederatión National du Travail (CNT-F), e integrante de la rama de enseñanza.

G.R.I.



VIÑAS, Jesús (2004)
Cultura organizativa y mediación para la convivencia.
Barcelona
Editorial: Graó. Acción directiva.

Cada institución tiene, al parecer, una determinada manera de funcionar internamente, de relacionarse entre los miembros de la comunidad, de encarar los problemas y conflictos que la convivencia genera, es decir, una cultura organizativa que define un modo de pensar, de hacer y de actuar.

Libro dirigido fundamentalmente a educadores y más concretamente una obra práctica que se dirige a quienes ejercen tareas de orientación y tutoría en las comunidades educativas. Un libro que, afortunadamente, queda lejos de ser un recetario y sí un encuentro racionado para la actuación educadora y organizativa escrito desde el paradigma de la cultura de la mediación y resolución pacífica de conflictos en los centros escolares.

Jesús Viñas Cirera es inspector de educación, coordinador del Área de Atención a la Diversidad y Orientación de la Inspección de Educación y miembro de la Comisión sobre la Interculturalidad creada por el Departament d´Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

También trabaja como formador de cursos de mediación y resolución de conflictos, de organización de centros, de trabajo en equipo.

Ha colaborado en libros como “La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo” (1997) o “Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural (1999)”.

G.R.I.

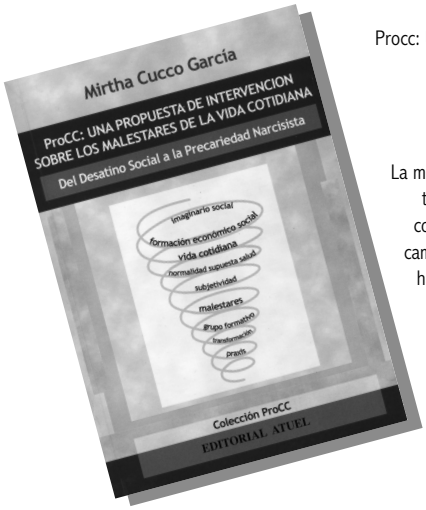
TORREGO, J.C. (coord.). AGUADO, J.C, ARRIBAS, J.M, ESCAÑO, J, FERNÁNDEZ, I. FUNES, S, GIL, M, PALMEIRO, ROMERO, G, DE VICENTE, J y Villaoslada, E.
Modelo integrado de mejora de la convivencia**.** *Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.*
Barcelona
Editorial: Graó.

De la lectura del libro se extrae la conclusión de que es un libro eminentemente práctico, no exento de un muy buen análisis teórico, necesario, para actuar educativamente y con orden relacional y apasionado para proponer mejoras en la convivencia dentro de las aulas y sobre todo y muy fundamentalmente, dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, abordando con valentía un diálogo razonable entre el dentro y el fuera del aula, si es que nos queremos enterar de verdad de lo que nos está pasando.

El libro presenta el trabajo que estos profesores realizan desde el Modelo Integrado de resolución de conflictos en centros escolares, presentando el asunto desde un marco de actuación abierto y dialogante.

Juan Carlos Torrego es profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá. Director del Master de Mediación y Tratamiento de Conflictos en Instituciones educativas. Director del Seminario de Formación en Mediación y Tratamiento de Conflictos y del Proyecto de Investigación y Mejora de la convivencia desde un Modelo Integrado de la Universidad de Alcalá.

G.R.I.



CUCCO, M. (2006).
Procc: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana**.** *Del desatino social a la precariedad narcisista.*
Buenos Aires.
Editorial: Atuel.

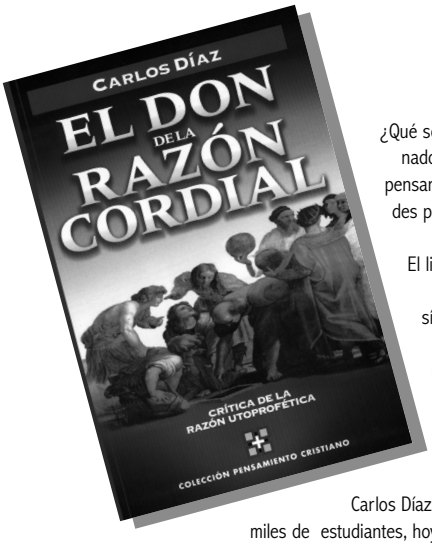
La metodología que recoge este bello libro de Mirtha Cucco, dedicada desde hace tiempo entre nosotros a analizar e intervenir sobre los "malestares de la vida cotidiana encerrada en el mercado capitalista global", ocupa un lugar ya en el campo de las llamadas Ciencias Sociales y de la Salud. Este proyecto que Mirtha ha recogido en el libro, es fruto de una práctica profesional amplia y honesta, en la cual ha recorrido los campos del Psicoanálisis, pero bebiendo también en las propuestas teóricas de otras "psicologías sociales" que derivan en el proyecto metodológico y comunitario de la intervención comunitaria que Mirtha y todo su equipo vienen realizando en el colectivo Marie Langer que ella misma fundó.

Mirtha descubrió y profundizó posteriormente en el concepto de Normalidad Supuesta Salud, que está enquistado en buena parte de los subconscientes individuales y colectivos.

Este libro aborda con maestría y valentía el Grupo Formativo, metodología propia que se trabaja en el colectivo y que ya se ha irradiado a otros países.

Mirtha Cucco es doctora en Psicología. Especialista en Psicología clínica y Psicología social. Directora del Centro de Salud comunitaria "Marie Langer" de Madrid. Realiza tareas como docente en diversos centros y universidades, publicando numerosos artículos sobre sus apuestas teóricas y metodológicas en diversas publicaciones en España y América del Sur.

G.R.I.



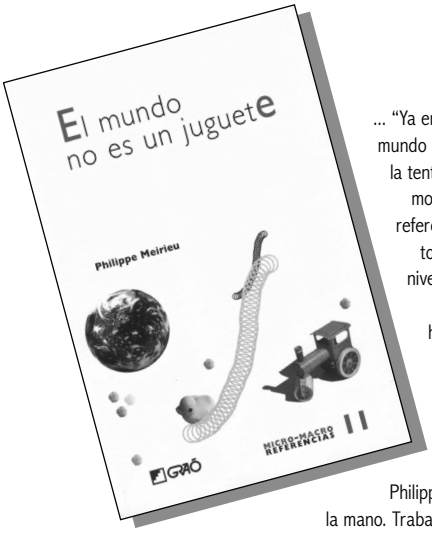
DÍAZ, C. (2007).
El don de la razón cordial.
Crítica de la razón utoprofética.
Barcelona. Editorial Clie.

¿Qué se puede esperar de nuevo de un escritor, de un autor, de un filósofo apasionado y honesto que ha escrito más de 250 libros en su prolífica vida dedicada a pensar la verdad desde la verdad de su apuesta teórica y práctica, que son verdades para millones de personas creyentes en el Jesús histórico y el Cristo resucitado? Pues la profundidad de su escritura culta.

El libro de Carlos Díaz escruta en lo irrelevante que el cristianismo se está convirtiendo por la escasa significatividad de su simbología –quizás porque sus símbolos se han alejado de la tierra y de los seres humanos y de sus dolores y de sus relaciones y de sus tragedias evitables, para situarse en las cúpulas cercanas al poder de la compra, añado yo-, pero la realidad de los hombres y mujeres comprometidos con la fe que pasa primero por la cruz vivificadora, exenta de ñoñerías y laceraciones absurdas, es un reducto de historia viva, de compromiso de comunidad dialogante con el empobrecido para extraer juntos la luz de alguna verdad revolucionaria...

Carlos Díaz. Filósofo de profesión y de vocación. Escritor prolífico y salvífico maestro de miles de estudiantes, hoy ya intelectuales en todo el mundo. Ha escrito más de 250 libros y miles de artículos en revistas de todo el orbe...

G.R.I.

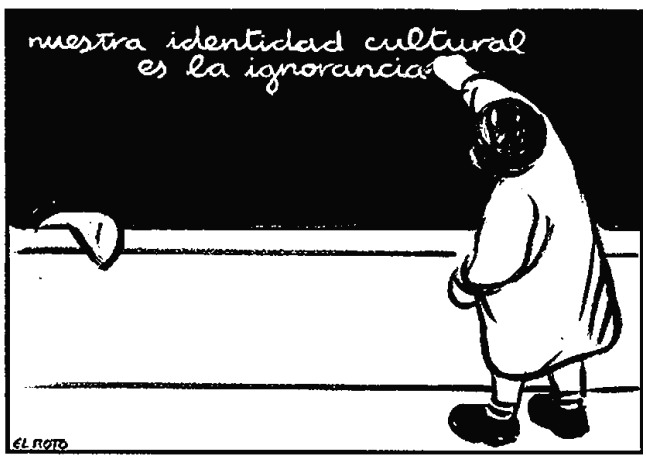


MEIRIEU, Ph. (2007).
El mundo no es un juguete.
Barcelona. Graó.

... "Ya empieza a ser urgente guiar a los niños y adolescentes en su aproximación al mundo para llevarles a que descubran la fragilidad de los demás y a que resistan a la tentación de la prepotencia y, con ello, prepararles para luchar contra la hegemonía del juguete que es también la del desprecio y la violencia. Sí, hacen falta referencias educativas claras y también un proyecto político"... Quizás empezar a tomarse en serio el hecho de que la educación es un proyecto político de alto nivel. Valentísimo y muy oportuno este libro de Meirieu, leerlo antes de que sea ya demasiado tarde porque ninguna escuela, ni teórica ni práctica quiere hacer que a nuestros niños y niñas les duela este mundo depredador, ni que les duelan las imágenes de este arrollador mercadeo globalizante que usa armas como juguetes y juguetes como armas, expropiando a nuestros hijos e hijas de la capacidad de sentir en lo más hondo de su piel el dolor de la compra exento y exenta de la ética dialógica que impide relacionar el mundo del goce con el mundo del dolor.

Philippe Meirieu es un especialista en cuestiones educativas y sociales que van de la mano. Trabaja actualmente en la formación de maestr@s. Autor de obras de pedagogía, ensayos y cuentos en los que dialoga cuestiones educativas con los problemas de la sociedad. Diálogo necesario y cuestionador para una didáctica poliética. Destacan sus libros: "Referencias para un mundo sin referencias" y "Carta a un joven profesor" editados ambos en Graó.

G.R.I.


nuestra identidad cultural
es la ignorancia
EL ROTO

JOAN VALENT, ARA MALIKIAN, SUSO SAIZ y MARC BLANES
Insula Poética
2006, Warner

La cartografía imaginada, soñada o anhelada siempre ha sido una ayuda imprescindible para habitar este mundo tan poco dado a las emociones. Precisamente por ese afán de moradores es por lo que se han unido las sensibilidades de estos cuatro músicos, por la necesidad de rescatar del olvido paisajes íntimos. Quizás por eso Valent, compositor de todos los temas, se hace acompañar del violinista armenio Ara Malikian que ha entendido a la perfección el mundo de compositor mallorquín. La improvisación que hace en el tema "Urfa" (no podría llamarse de otra manera) es descarnada, cercana..., armenia, y su papel en todo el disco es fundamental.

Si Malikian traza los paralelos de esa geografía con su violín, Valent dibuja con pulso firme los paralelos con unas escasas notas del piano, como las pinceladas apresuradas pero imprescindibles. La electrónica de Blanes y Saiz aportan esa atmósfera que nos lleva a la melancolía de un remanso de introspección.

El disco rezuma de impresionismo contemporáneo, y provoca ese gusto de saber que reconoces los puntos cardinales de la música, que te ayuda a encontrar un sitio en el mundo y que es necesario emocionarse con otros para lograrlo.

Un mapa íntimo a una escala comprensible.

L.C.

AMAN AMAN
Música i cants sefardís d'orient y occident
2006, Galileo

La comunidad judía expulsada de España en 1942 se extendió por muy diferentes territorios, como Francia, el norte de África o los Balcanes. Mantuvieron su cultura, su lengua judeo-española, (el judezmo, no el ladino, que son traducciones del hebreo al castellano) y su música, y a pesar de haber pasado cinco siglos, han sabido transmitir oralmente los textos y las melodías, no sin haber sufrido las influencias culturales de los territorios donde se asentaron.

El dúo que forman Efrén López y Mara Aranda (L´ham de foc), tras un viaje por el Mediterráneo del que fue fruto su anterior trabajo, "Cor de porc", se han reunido con músicos encontrados en ese periplo para mostrar la música de esa comunidad sefardí como una de las tradiciones que formaron parte de la raíz musical de la península, pero que evolucionaron al margen de Iberia. Tocan y cantan con vocación de ser complemento a otros acercamientos más "clásicos" o más "antropológicos" sin partituras que constriñan la expresividad de la improvisación y sin la pureza de las grabaciones en directo en mitad de los pocos representantes de la comunidad sefardí que quedan.

Dicen en su página web que optan por acercarse a esta música desde las tradiciones musicales de los países que acogieron a los expulsados y damos fe de que lo han conseguido. Tras un primer disco impactante, que exploraba las posibilidades vocales de Mara, vino un segundo que fue como una explosión en la que el dúo valenciano quiso incorporar tal variedad instrumental para las melodías y para los ritmos que algunos temas perdían profundidad en favor de la fuerza expresiva. Ese pequeño vacío ha sido llenado con creces con este disco que podemos llamar "de madurez". Mara y Efrén han encontrado el equilibrio que necesitaban para que los 16 instrumentos que participan en el disco no sean una amalgama inconexa, sino que estén al servicio de la composición.

En resumen, un disco pleno, equilibrado, que mantiene viva la expresión musical sefardí sin artificialismos y sin rigideces.

La cultura sobrevive.

L.C.

MICHEL CAMILO
Spirit of the moment
2007, Telarc

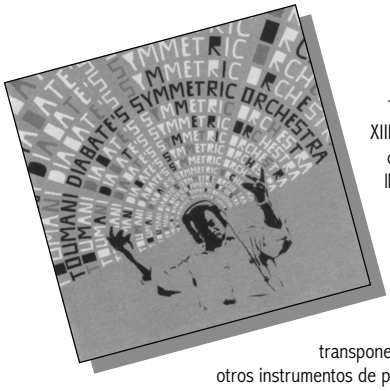
¿Habéis oído alguna vez una entrevista con Michel Camilo? Es tan fresco, risueño y entregado como su música. Si el locutor le pide un comentario sobre su música, te da una "master class". He de reconocer que para los que no somos músicos de profesión la mayor parte de los entresijos de una pieza nos pasan desapercibidos, pero Camilo tiene la virtud de hacerte entender la música que escribe. Realmente lo que tienes que hacer es escucharla.

En este disco vuelve al mágico número tres, tal y como ha comentado alguna vez. No solamente por el trío, con el que ya ganara un Grammy en 2003 –brillantes Dafnis Prieto y Charles Flores–, sino por haberse grabado, como siempre, en tres días, por tener tres partes, como dice Camilo "cuerpo, mente y espíritu" y por tener doce temas, que es múltiplo de tres.

Además de los temas propios, Camilo nos ofrece cuatro estándar del jazz: "*Nefertiti*" de Wayne Shorter, "*Nardis*" de Miles Davis y Bill Evans, "*Giants Steps*" de John Coltrane y "*Solar*" de Miles Davis, y lo hace con esos arreglos que caracterizan a este músico que a los 16 años ya tocaba con la National Symphony Orchestra en su país.

Una forma vibrante de tocar, vertiginosa como en "Repercussions" o en la versión de "Nardis", cómplice como en "Just now", juguetón (que me perdonen los puristas del jazz) como en "Trilogy", intimista como en "A plce in tme"... no hay palo del jazz que se le resista. Decía José Saramago en su novela "La caverna" a propósito del protagonista, de oficio alfarero, que parecía como si sus dedos tuviesen cada uno un pequeño cerebro en la última falange, de modo que modelar la arcilla era casi como una prolongación de sus actos naturales. Esta es exactamente la sensación que transmite Michel Camilo, que es capaz de modelar la música dejando que los dedos se deslicen por las 88 teclas del piano por un acto natural de inteligencia musical. Escuchar este disco te lleva a querer conocer más el jazz. Un disco didáctico.

L.C.



TOUMANI DIABATÉ
Boulevard de l'independence
World Circuit, 2006

Toumani Diabaté es heredero de una tradición de músicos que se remonta al siglo XIII y que ha pasado de padres a hijos. Su padre fue considerado "rey de la kora" y como primogénito ha heredado su papel: tocar el acompañamiento en ese maravilloso instrumento entre arpa y laúd y hacer a la vez de solista. Realmente al escucharlo, parecen dos instrumentos fundidos en un solo cuerpo.

De forma autodidacta, escuchando las grabaciones de su padre, de otros músicos africanos y americanos, llegó a la conclusión de que el kora debía evolucionar y abrirse a un mundo que no lo conocía. Con los años, cumplió el sueño de crear una orquesta panafricana, con instrumentos africanos y con el kora como base: el acompañamiento que se toca con la mano derecha del kora se transpone a la guitarra, el contrabajo de la mano izquierda se traspone al bajo eléctrico y a otros instrumentos de percusión y los solistas se desarrollan con otros típicamente africanos y con la voz. Ese modelaje ha creado la Symmetric Orchestra que deja traslucir todo su potencial expresivo en la canción "Mali sadio". Una música tremendamente rítmica, profunda, cargada de sentido estético, didáctico y aglutinador.

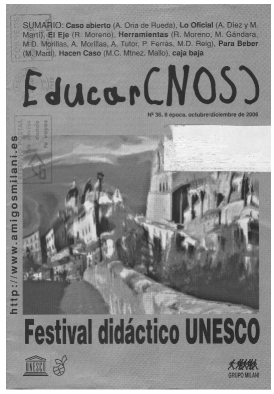
Siempre me gusta decir que la música que se hace hoy en día en África es una música de ida y vuelta. La llevaron los esclavos africanos consigo desde el siglo XVI. Evolucionó en Estados Unidos, en el Caribe, en Brasil, y volvió a África. No en vano, el propio Diabaté escuchaba a Jimmy Hendrix y a Otis Reading y es fácil adivinar la influencia de los ritmos como la salsa en la música de otras partes del continente, como la congoleña.

Todo lo que hace Toumani Diabaté gira en torno a la idea de respetar la música griot pero presentarla en el mundo con un envoltorio que la muestre como una característica del Mali de hoy y no sólo como una reminiscencia folklórica del siglo XIX. Esa es la idea de "symmetric", un equilibrio perfecto entre tradición Mande y modernidad, entre kora y bajo eléctrico, entre África, donde empezó todo, y América. Dice Toumani que la música es como un río, si tienes sed puedes acercarte a la orilla y beber, pero no puedes beberte todo el río. Saciaros.

L.C.

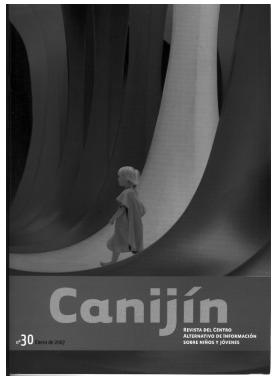
EDUCAR(NOS)

Edita: Grupo Milani. Movimiento de renovación pedagógica de los Educadores milanianos.
Número 36. *Festival didáctico UNESCO.*
Contacto y pedidos: charro@eresmas.net - www.amigosmilani.es



CANIJÍN

Edita: Centro Alternativo de Información sobre niños y jóvenes.
Número 30.
Contacto y pedidos: redaccion@canijin.org / suscripicon@canijin.org



ACONTECIMIENTO

Revista de pensamiento personalista y comunitario.
Edita: Instituto Emmanuel Mounier.
Número 82. *Los miedos del siglo XXI.*
Contacto y pedidos: www.mounier.org

ENTRESIGLOS 20-21

Revista de historia oral, investigación y recuperación de la memoria histórica del I.E.S. "Sefarad". Fuenlabrada. Madrid.
Número 4.
Contacto y pedidos: htttp://entresiglos.blogia.com

INDICES DE NÚMEROS ATRASADOS

Nº 1. Euro y exclusión social (2º semestre 1999)

Para la reflexión

La violencia de la moneda única. A. Morán

Nuestra pobreza da de comer a mucha gente. M. Sáez

Militancia en un entorno neoliberal. J.L. Segovia

Voces como coces

Testimonio. L.R. Cobo

Sagrada tierra. A. Arce

Manifiesto en defensa de la ocupación y de los espacios autogestionados. Laboratorio de Lavapiés

Los parados ante la llegada del Euro. J.M. de Vicente.

Diálogos

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

La pobreza criminalizada. Colectivo Tritón

La renta básica. Jornadas sobre el derecho ciudadano a la renta básica

Semblanza del padre Julio López. M.J. Domínguez y C. Sureda

Proceso de construcción del centro social de Málaga. Comisión quién no tiene no paga, Movimiento contra el paro, la pobreza y la exclusión social

Jornadas Resistencia. Upa Molotov.

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Nº 2. La cárcel (1er semestre 2000)

Para la reflexión

La realidad penitenciaria en España: datos de un informe. M.Aguilera, F. Febles, I. Jiménez, S. Villa, C.J. Segovia, R. Garrido

Breves notas sobre la protección jurisdiccional de los derechos de los presos en el marco de la Ley Orgánica General Penitenciaria. P. Pereda

Prisión, contextos y psicopatología. L.A. Cerrón

¿Crimen y castigo? J.C. Ríos

Para una sociedad sin cárceles, compartir las penas. L. Ferreiro y R. Soto

Voces como coces

Tú que borras mi sufrimiento. F. García

En caída libre. J. Ramírez

Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información

Diálogos

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

El privilegio de la libertad antes de pasar requisa, fuera de los muros. Itxaso e Idoia, desde Bolivia

Filosofía en la cárcel. J. M. Gómez

Semana de lucha social en Córdoba. E. Gómez

Nota informativa Jornadas de Infancia

Vida cotidiana en San Roque. M.T. Alvarez

Rompamos el silencio. Un movimiento necesario. A. Morán

Relatos desde el callejón

El secreto peor guardado. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

El sismógrafo de tiempo: el cine de Bernard Tavernier. M.L. Ortega

Nº 3. La escuela en suspenso. (2º semestre 2000)

Para la reflexión
De pronto ha comenzado un nuevo curso, P. Lara
Cuestiones fundamentales de la educación en la actualidad. F.García
Poder y autoridad del profesorado. J.C. Lago
¿Qué pasa con las ciencias humanas? B. Muñoz
Voces como coces
Tú que borras mi sufrimiento. F. García
En caída libre. J. Ramírez
Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información
Diálogos
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
La escuela de Lliurona
Fundación Paulo Freire
Barrio de San Fermín: Colectivo Alucinos I. Ortiz
Relatos desde el callejón
El niño meón. L. Ruiz
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto
Mundo Grúa: Una oportunidad a la ternura. M.L. Rodríguez

Nº 4. ¿Menores en riesgo? (1er semestre 2001)

Para la reflexión
Reflexiones en torno a los derechos y deberes de los niños. B. Rodrigo
La Ley de Responsabilidad Penal de los menores. J.C. Ríos y J.L.
Segovia
Centros de menores. S. Trigueros
¡Vaya lío con los niños...! J.Baeza
Voces como coces
La lucha de Sintel frente a los procesos de globalización. A. Jiménez
Escuela Popular Candela. Escrito colectivo de los chicos y chicas de
Candela
El Laboratorio amenazado de desalojo. C.S.O. Laboratorio
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
Talleres socioprofesionales “Las Naves”. E. Gómez
Jornadas de verano de la Coma. Colectivo de Jóvenes de la Coma
Grupo Fénix. L.A. Prieto
Relatos desde el callejón
Namura siempre gana. B. Murillo
Que no me roben mi sombre. L.A. Prieto
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto
A través de los ojos de un niño. M.L. Ortega

Nº 5. Migraciones. (2º semestre 2001)

Para la reflexión

Derechos humanos y extranjería: de la legalidad a la realidad. J.L. Segovia

Las consecuencias del 11-S para la inmigración: la libre circulación de personas como privilegio y la implantación del racismo institucional. C. Guilló

Especial: Otro mundo es posible

Un fantasma recorre Europa. Alto a la globalización y a la guerra. A. Morán

Voces como coces

Poemas de libertad

Relato casi anómino

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Construyendo comunidad. Colectivo Latina

SOS Racismo denuncia. D. Lorente

La represión desatada por el gobierno italiano en Génova provoca el rechazo y la denuncia de múltiples grupos de Europa. UPA-Molotov

¡Basura! G. Romero

Relatos desde el callejón

Tofu Ufa en el país de las maravillas. L.A. Prieto

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Migraciones, exilios y ciudades mestizas. M.L. Ortega

Nº 6. Salud y agroecología. (1er semestre 2002)

Para la reflexión

Reflexiones sobre salud y medicina: los profesionales de la salud en el siglo XXI. J.L. Ruiz Jiménez

Metodología de Intervención Comunitaria centrada en los Procesos Correctores Comunitarios. M. Cucco y L. Losada

Soberanía alimentaria: el consumo agroecológico y responsable, un modo de ejercer la salud y la seguridad alimentaria. P. Galindo

Voces como coces

Poemas de libertad

¿Quieres ser médico?

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Declaración de Baleares en defensa de la Sanidad Pública

Asaltodemata. Asociación Cultural Agroecológica

Movimientos sociales y salud en el Area Sanitaria 1 de Madrid. R. bajo y J.L. Ruiz

Ecosol: Ecológico y solidario. Una cooperativa en Madrid de consumidores de productos biológicos.

Los grupos autogestionados de konsumo (GAK's)

El Cantueso: Grupo de Consumo de Colmenar Viejo y Tres Cantos

Resumen sobre "Redes"

Educación ambiental como propuesta de futuro. D. Fuentes

Bajo el asfalto está la huerta. Agricultura asociativa

Relatos desde el callejón

Puerta dieciséis. L.A. Cerrón

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Enfermos, locos y tontos. M.L. Ortega

Nº 7. Mujeres. (2º semestre 2002)

Solidaridad con el pueblo gallego

Negra de marea negra, aunque digan lo contrario. C. Sanz

Voluntariado en blanco y negro. G. Romero

Para la reflexión

La economía desde el feminismo. Trabajo y cuidados. S. del Río y A. Pérez

Mujeres marroquíes en España. Gema Martín Muñoz

Nosotras, las mujeres, y la vida sindical. Unos apuntes críticos. C. Borrego

La violencia contra las mujeres, cuestión de estado. Unos apuntes críticos. B. Marugán y C. Vega

La discriminación y el trabajo sexual. D. Juliano.

Voces como coces

¿Por qué vestirte con ropaje de otro cielo? M. García

Ser mujeres e inmigrantes. Taller A.C. Candela

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Mujeres de negro contra la guerra

Mujeres y teología. M.P. Barbazán.

Desde la comunicación al género. L. Ruíz

Entrevista a Helena Taberna y Charo Martínez, del documental "Extranjeras". L. Ruíz y Z. Alubudi

Relatos desde el callejón

El valle de los huesos roto. L.A. Prieto

Los ojos de la luna. E. Santaolalla

No "olvidés" nunca el trabajo que nos cuestan las sonrisas. N. del Potro

Indio Juan. In memoriam

Re-cuerdos. E. Diaz-Ceso

Si llegas antes, guarda sitio. B. Murillo

Especial Ley de Calidad

De los mitos de una Ley de Calidad mercantilista. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Extranjeras. L. Ruíz

Algunas (otras) historias recientes. A.M. Martín

Nº 8. Guerra(s). (1er semestre 2003)

Para la reflexión

Guerra, pedagogía y democracia. A. Morán

La OTAN después de Praga. Otro impulso al gasto militar mundial. J.Toribio

Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. J. Gil

Las libertad de expresión tras el 12-S. C. Frabetti

Globalización neoliberal y Derecho Internacional en el contexto de Oriente Medio: los derechos humanos en Palestina. A. Cruz

Guerra y resistencia global. C. Taibo

Voces como coces

Guerra es no bueno. Taller Candela

Inmigrante. Alfa Bravo Kilo. Taller Candela

La expansión. A. Muley-Ali

Ley del reparto a costa del pueblo saharaui. Sahara Occidental: derecho y petróleo. A. Muley-Ali

Los llamados conflictos étnicos o guerras tribales en Africa. A. Nfubea

Pobres niños pobres. E. Martínez Reguera

De nuestros barrios y otras actividades

Nunca Máis como símbolo de la resistencia y movilización popular. Cruzados de la franja azul y la bandera negra. A. Eiré

Sintel. Historia de una lucha. A. Jiménez

Aguascalientes de Madrid: un relato entre mariposas y multitudes. Aguascalientes de Madrid
La Comunidad de Madrid condena a la ilegalidad a las radios libres y comunitarias. URCM
La calle, las urnas y el movimiento antiglobalización. A.M.

Poesía

La televisión es mi ojo. E. Díaz-Ceso
Infancia sin flores. E. Díaz-Ceso
Vómitos de carne picada. E. Díaz-Ceso

Relatos desde el callejón

Después de ver Tierra y Libertad. R. Gómez
El viaje I.
El viaje II. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Voces contra el imperio: la guerra de Michael Moore. M.L. Ortega

Nº 9. Trabajo(s), empleo(s), precariedad. (2º semestre 2003)

Para la reflexión

Globalización. Trabajo(s). precariedad(es). Por un sindicalismo anticapitalista. A. Morán
Frente a la precariedad global, lucha plural. E. Villanueva
Crisis del derecho del trabajo y globalización. J.M. Hernández
La crisis de los cuidados: precariedad a flor de piel. S. del Río
La inmigración y el mundo del trabajo: inmigrantes y movimiento sindical. D. Machado

Voces como coces

De SINTEL S.A. a SINTRATEL 2003. A. Jiménez
La muerte en el proceso laboral. D. Martín

De nuestros barrios

Del desarrollo comunitario... un año después. Celia, Miguel, Marta, José Manuel y Javi
¿Qué pasa con los Servicios Sociales de Málaga? M. Sáez
ATRAPASUEÑOS, una editorial desde los movimientos sociales
Medios alternativos: para que otra comunicación sea posible. J. García

Especial Bolivia

El fin del Estado khara. E. Gironda
Bolivia y la guerra aymara. J.C. Pinto
Octubre, una mirada por dentro: ¿movilización de borregos o personas? O. Rea

Poesía

Triste y pálido. Un comunista
¿En riesgo de? M. Ortega

Relatos desde el callejón.

Cholas. G. Romero
Decolorar. G. Romero

Hemos visto

Empleo y desempleo, bendición y castigo. M. L. Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 10. Derechos y libertades. (1er semestre 2004)

Para la reflexión

Derecho a la educación. Obligación de ser quien soy. J. Rogero
Terrorismo. Democracia. Movimiento Antiglobalización. A. Morán
La usurpación de la realidad. I. Amador
Paradigma de seguridad versus libertades y derechos políticos. P. Albite

Derecho de autodeterminación. J. M. Ripalda
Resistencia agroecológica a la globalización de la agricultura y la alimentación. Los GAKs, una experiencia social práctica de soberanía alimentaria. P. Galindo
Voces como coces
La asociación Gurasoak y las vulneraciones de derechos de los jóvenes vascos. Asociación Gurasoak
Privatizaciones. Salud. Libertad sindical. Notas sobre la batalla del hospital Ramón y Cajal. Sección sindical de CGT de limpiezas del hospital Ramón y Cajal de Madrid
¿Derechos y libertades? L. Espinosa
De nuestros barrios
La Consulta Social Europea en Madrid. La experiencia del Area de Libertades y de Agroecología y Consumo Responsable. P. Galindo, J. M. Hernández y A. Caballero
Derecho a la salud. J. L. Ruiz-Giménez y R. Bajo
Gas para los bolivianos. CEDIB
Poesía
Esperanza Párraga.
Orlando Luis Pardo.
Relatos desde el callejón.
Tiempo de silencio. Fernando Sanz.
Hemos visto
Motivos sobran. Mayte Bermúdez
Hemos leído
Hemos oído

Nº 11. Unión Europea: ¿para qué la escuela? (2º semestre 2004)

Para la reflexión
Unión Europea: una escuela, ¿para qué? Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado. G. Romero
¿Hacia una escuela europea de mercado? B. Quirós
Inmigración y sistema educativo. I. Fernández de Castro
Acerca del llamado Reglamento de la Ley Penal del Menor que esta democracia reglamenta. P. Fernández y G. Romero
"Constitución Europea", Referéndum y movimiento antiglobalización. A. Morán
Voces como coces
Imágenes sobre la educación y la escuela. G. Tomassini y D. Lencina
Relato a la vuelta de Bolivia. I. Pérez y G. Mateo
Crítica al sistema. D. Meriguete
De nuestros barrios
El 11-M en Madrid ¿Afectados o enfermos? ¿Problema de los afectados o problema de todos? M. Cucco, E. Aguiló y A. Waisblat
De las luchas ciudadanas al proyecto educativo del Parque Miraflores de Sevilla. C. Caraballo, J.A. Vázquez y P. Carmona
Cambalache, un proyecto de educación política.
EducArteSano. Pan (eco)¡lógico!
Vas, propones y votas. Así de fácil. Presupuestos participativos de Sevilla
Poesía
Concha. E. Párraga
La clase. E. Párraga
Relatos desde el callejón
Torremocha. L. Ruíz-Roso
Hemos visto
Pasado y presente, entre la perversión y la crítica esperanzada. Algunas miradas del cine europeo al mundo de la educación. P. Cepero
Hemos leído
Hemos oído

Nº 12. Educar: tarea política. (1er semestre 2005)

Para la reflexión

¿Qué escuela? ¿para qué sociedad? C. Cascante.

Educar, tarea política. G. Romero.

Escuela, conocimientos y ciudadanía en la era de la globalización capitalista. N. Hirtt.

La historia y sus lecciones en la era de la globalización: entre la ciencia y la ideología. M. Alvaro.

Voces como coces

Discapacidad. Esa otra realidad. Integración residencial, laboral y social. J.I. Sánchez.

O'Pelouro. M- Sala y J. Sanz.

Todo crimen es político. Entrevista al juez brasileño Nilo Batista. Traducido por A. Oria de Rueda.

Una educación que nos dé vida. J.L. Corzo.

Ezequiel. D. Jiménez.

De nuestros barrios

Plataforma de la escuela pública de Vallekas.

Una historia simple: el día a día del CP Juan Gris de Villa de Vallecas. J.C. Briñas, C. Rodríguez, J. Porras y E. Osaba.

El negocio de los niños delinquidos. Un capítulo reciente de la reforma en Zaragoza. D. Jiménez y J. Ichaso.

Soluciones para los inexpulsables. Colectivo "Desobedecer la ley, convivir son racismo".

Poesía.

¿Diálogo? Henar (J. Callejas) y E. Párraga

Relatos desde el callejón.

Cáceres 2012. Una Semana Santa. A. Oria de Rueda

Hemos visto.

Globalizaciones cinematográficas: miradas uniformadas y de resistencia. Mª Luisa Ortega.

Hemos leído

Hemos oído

Nº 13. Educación popular y globalización capitalista. (2º semestre 2005)

El atizador

Para la reflexión

Ayer y hoy de la educación popular. Algunas reflexiones. Mirtha Cucco

Logros educativos en la Venezuela bolivariana: el salto adelante para la liberación. Helena Menéndez

La educación palestina: entre la espada y la pared. Agustín Velloso

La educación popular a la luz de la globalización capitalista. Educación popular y sociedad del siglo XXI. Manolo Collado

Voces como coce

La oposición a la reforma educativa en Venezuela y en el Estado español. Belén Gopegui

Yo no estoy aquí para educar a nadie. Beatriz Murillo

Esnifarse a la Araña. La globalización y su relación con las personas en tratamiento de drogodependencias en la comunidad de Madrid. Raúl Gómez

De nuestros barrios

De la organización en los barrios a la mercantilización del trabajo en lo social. Asociación "Saltando Charcos"

Escuela Libre Paideia: educando en y para la libertad. Ivana Turégano

Apuntes sobre la educación popular en el siglo XXI. Reflexiones, dudas y contradicciones sobre los espacios, herramientas, identidades y necesidades. Eric Jalain Fernández

La escuela vivencial. Asociación Pequeña Rebeldía

Especial Bolivia

Evo Morales. El Pachackuti andino. Eusebio Gironda Cabrera

Felipe Quispe y Alvaro García: razones y sinrazones de un nuevo protagonismo político. Juan Carlos Pinto Quintanilla

Bolivia: verano-invierno 2005. I. Quintanar y J. M. Gómez

Poesía

Homenaje a Concepción de Andrés. Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

Risas. Gonzalo Romero

Hemos visto

Quién nos enseña a ser padres. Maria Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 14. Educar integrando, integrar educando. (1er semestre 2006)

Para la reflexión

O'Pelouro: la escuela real, la piedra, la radical y audaz pedagogía-vida buscada y compartida. G. Romero

Los contextos de la integración: contextos de felicidad. C. Sola

El valor del arte en los procesos de inclusión social: función educativa y terapeútica. C. Alcaide

Voces como coces

De como los medios de comunicación y otros agentes públicos intervienen en la educación de los y las jóvenes. N. del Potro

Educación sexual en las aulas. A. Rodríguez

Garantizar los derechos para impulsar la resolución.

El embrión de una ilusión el día después. C. Rojo

Relato de un domingo cualquiera o cómo vulnera los derechos humanos el aeropuerto de Madrid. Noelia

De nuestros barrios

Decisión histórica del presidente Evo Morales. E. Gironda

La cuestión educativa. J. Ramírez

La UFIL (Unidad de Inserción Social y Laboral) el éxito de un "fracaso". J. Rogero

Entresiglos 20-21: una propuesta didáctica desde la escuela pública. F. Hernández, A. Izquierdo y J. Sánchez

Poesía

Sandra Mª Florido Romero.

Enrique López Clavel.

Relatos desde el callejón

(20 de febrero del año 2006). David Blázquez.

Hemos visto

El camino recorrido y lo que queda por andar: cine y derechos humanos . María Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 15. Yo en Ferry, tú en patera... educación e inmigración. (2º semestre 2006)

Para la reflexión

Integración de inmigrantes y educación. A. Velloso

Frontera Sur: más de 10 años de violación de los derechos humanos. D. Lorente

A propósito del contexto de socialización... D. Jiménez

Estirando la ley, acercándonos a la justicia. Una experiencia de defensa de los menores inmigrantes. P. Fernández y P. Sánchez

Voces como coces

¡Violencia en las aulas... violencia social! Rastreando el origen de la crónica del miedo. G. Romero

Dialéctica de la reconciliación. A. Morán

De bruces con la realidad. A. Pérez

No quiero adoctrinar, quiero educar. Z. Sampedro

De nuestros barrios

Talleres de educación comunitaria en Bolivia. Una pequeña historia preñada de viaje... "didáctico". M. Gracia, R. Gómez y G. Romero

El taller de inserción laboral de Candela: la hierba crece de noche... o como lo sexcluidos toman las riendas de un proyecto en apuros. A. Pérez

Ante la condena en costas por el Tribunal Supremo. Coordinadora de Barrios

¡Basta ya de doble lenguaje!¡Coexistencia con transgénicos no, no y no! P. Galindo

Poesía

Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón
El alma de los inocentes. M. de los Santos
Hemos visto
Cine e inmigración en España: los últimos flujos migratorios en la pantalla. Laura Gómez
Hemos leído
Hemos oído

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
A LA REVISTA RESCOLDOS

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL.
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA.
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 - MADRID

PRECIOS:
NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números:_____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO):
Individual: 9,00 € + GASTOS DE ENVIO (12,00 €)
Institucional: 18,00 € + GASTOS DE ENVIO (21,00 €)
Nota:
Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma:

BOLETÍN DE COLABORACIÓN CON
LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168
28080 - MADRID

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Deseo contribuir a la Asocación Cultural Candela
con la cantidad de _____ €
❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez
(Recomendamos una cantidad mínima de 9,00 € al mes)

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma: